

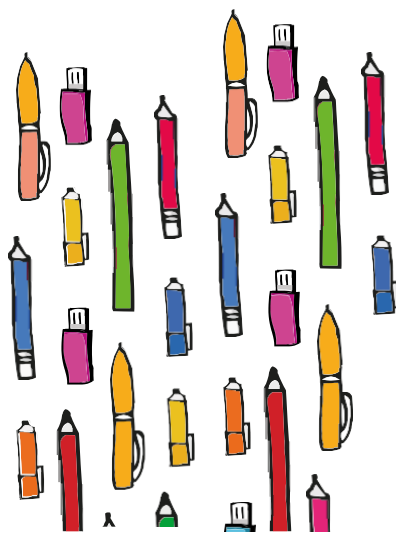
Jornadas de Investigación en Educación

"Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación"



9, 10 y 11 de octubre 2019

TOMO IV





Jornadas de
Investigación en
Educación

"Disputas por la igualdad:
hegemonías y resistencias en
educación"



**XI Jornadas de Investigación en Educación:
"Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación"
A 100 años del nacimiento de María Saleme de Burnichon**

En memoria de Juan Pablo Abratte

ORGANIZAN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

Decano: Dr. Juan Pablo Abratte

Vicedecana: Lic. Flavia Andrea Dezzutto

Secretaria Académica: Lic. Vanesa Viviana López

Subsecretaria Académica: Lic. María Luisa Gonzáles

Secretaria de Investigación, Ciencia y Técnica: Dra. Jaqueline Vasallo

**CENTRO DE INVESTIGACIONES DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y
HUMANIDADES "MARÍA SALEME DE BURNICHON"**

Director: Dr. Eduardo Mattio

ÁREA DE EDUCACIÓN

Coordinador: Dr. Octavio Falconi

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Directora: Mgtr. Liliana del Carmen Abrate

Vicedirectora: Mgtr. Nora Zoila Lanfri

Córdoba 9, 10 y 11 de octubre de 2019- CIFFyH – ECE // FFyH – UNC

XI Jornadas de Investigación en Educación: "Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación"

Compilado por Octavio Falconi; Liliana Abrate.- 1a Ed. Volumen Combinado-2019.

Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga y online.

ISBN 978-987-86-2326-9

1. Ciencias de la Educación. I. Falconi, Octavio, comp. II. Abrate, Liliana, comp.
CDD 370.72



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)
[Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



Jornadas de
Investigación en
Educación

"Disputas por la igualdad:
hegemonías y resistencias en
educación"



**XI Jornadas de Investigación en Educación:
"Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación"**

A 100 años del nacimiento de María Saleme de Burnichon

Córdoba 9, 10 y 11 de octubre de 2019

CIFFyH – ECE // FFyH – UNC

En memoria de Juan Pablo Abratte

Las políticas educativas del actual gobierno nacional, entramadas en complejos procesos de negociación, acuerdos y diferencias, con las gestiones de sus pares provinciales, debilitan y lesionan algunos de los principios igualitarios fundantes del sistema educativo argentino: universalización, gratuidad y laicidad educativa.

En esta dinámica, la implementación de un conjunto de acciones viene deteriorando la educación pública a través de la privatización de diferentes ámbitos del sistema educativo, la mercantilización del conocimiento, la reducción presupuestaria, el desfinanciamiento en infraestructura, el vaciamiento de recursos, la fragmentación de la oferta formativa, la descualificación del trabajo docente, la desacreditación de las organizaciones gremiales y el desmantelamiento de programas y proyectos socioeducativos, entre otros, que socavan las capacidades y condiciones materiales y simbólicas para sostener el derecho a la educación de la población. Estas medidas tienden progresivamente a ampliar la brecha en el acceso, permanencia y terminalidad educativa entre regiones, sectores y grupos según sus diferenciales situaciones socioeconómicas. Proceso que se desarrolla en un creciente contexto de desigualdad y en el marco de discursos que impulsan el mérito, el esfuerzo personal y la eficiencia tecnoburocrática de las instituciones.

A este estado de situación se suma un proceso de abandono y ahogo del sistema de ciencia y tecnología, principalmente el perteneciente a las universidades nacionales, que pone en riesgo su capacidad de producción y difusión del conocimiento científico y su contribución a la ampliación de derechos humanos y educativos.

Como investigadores y estudiosos del campo de las ciencias sociales y humanas, nos

interesa en estas *XI Jornadas* promover discusiones, intercambios e interrogantes sobre las múltiples construcciones de hegemonías, contra hegemonías y resistencias inscriptas en los diversos ámbitos del quehacer pedagógico y escolar. Así, desde diferentes enfoques y perspectivas de la producción de conocimiento en educación convocamos a pensar/nos a partir de una posible serie de interrogantes:

¿De qué modos el sistema educativo se ve afectado por las actuales políticas nacionales?, ¿Estamos en presencia de un proceso hegemónico del proyecto neoliberal-conservador?, ¿Cómo sucede dicho proceso en términos de dominación, supresión y destrucción de condiciones materiales y simbólicas?, ¿Cómo se transforma, organiza y opera el aparato administrativo-burocrático en materia educativa?, ¿Qué articulaciones globales y regionales facilitan o impulsan las políticas neoliberales actuales?, ¿De qué manera las soluciones tecnoeducativas contribuyen a la consolidación de mercados mundiales de educación?, ¿Qué mediaciones construyen las jurisdicciones respecto de la descentralización y/o desfinanciamiento de planes, programas y proyectos nacionales?, ¿Qué tensiones, luchas o resistencias pueden identificarse en los procesos educativos de diferentes ámbitos y niveles escolares?, ¿Qué actores emergen como voces dispares en dicho proceso?, ¿Cuáles serían sus efectos en las prácticas de gestión directiva y de enseñanza en las instituciones?, ¿Cuáles serían los sentidos y las objetivaciones en disputa en las prescripciones curriculares y en las producciones de las didácticas específicas?, ¿Y en la formación docente?, ¿Qué dispositivos se constituyen en esa lucha?, ¿Qué características asumen las situaciones de aprendizaje y los desarrollos cognitivos de niños, adolescentes, jóvenes y adultos? ¿Qué otras luchas y espacios críticos, como los de los feminismos, están atravesando las agendas políticas y los espacios educativos, cuestionando las matrices culturales que permean nuestras discusiones y prácticas teórico-pedagógicas?

Orientados e interpelados por estos interrogantes, invitamos a colegas y estudiantes del país y la región a encontrarnos en un intercambio fructífero, a partir de los desarrollos teórico-metodológicos de sus respectivas investigaciones. De tal modo que resulte posible construir conocimiento, imaginar y desplegar líneas de acción desde la resistencia, la lucha y la defensa de la educación como un derecho para todos.

Coordinación General:

Dr. Octavio Falconi. - Coordinador Área Educación del CIFFyH-UNC
Mgter. Liliana Abrate - Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación. FFYH-UNC.

Comité Organizador:

Silvia Servetto
Marina Yazzi
Lucia
Beltramino

Fernanda
Delprato
Jessica Arévalo
Cecilia Bocchio

Comité Académico:

Juan Pablo Abratte
Nora Lanfri
Nora Alterman
Vanesa Lopez
Alicia Acín
Cecilia Martinez
Silvia Ávila
Andrea Martino
Claudia Baca
Patricia Mercado
Gloria Borioli
Guadalupe Molina
Alejandra Castro
Marisa Muchiut
Adela Coria
Horacio Paulín
Ma Eugenia Danieli
Marcela Pacheco

Fernanda Delprato
Celia Salit
Eda Gelmi
Silvia Servetto
Gustavo Giménez
Marcela Sosa
María Luisa Gonzalez
Eduardo Sota
Natalia Gonzalez
Ana Testa
Gonzalo Gutierrez
Adriana Tessio Conca
Mariela Prado
Mariana Tosolini
Monica Uanini
Ma del Carmen Lorenzatti
Jorge Lorenzo

Comité Honorario

Gloria Edelstein
Graciela Herrera de Bett
Alicia Carranza
Dilma Fregona
Mónica Maldonado
Liliana Vanella

Estela Miranda
Silvia Roitenburd
Elisa Cragolino
Susana Ferreyra
Silvia Kravetz

Organiza: Área Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” y Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Secretarias

Salomé García
Valentina Vilchez

ÍNDICE

Mesa 6. Universidad: políticas, dispositivos y sujetos..... 5

Primeras aproximaciones acerca de cómo se juega la inclusión de estudiantes de sectores populares en la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC <i>Paula Sarachú Laje, Julieta Eluani, Gloria Nieve.....</i>	5
Proceso de elaboración de tesina desde la perspectiva de los alumnos de licenciatura en una Universidad Privada de San Juan <i>Paula Diana Bunge.....</i>	17
Nuevos públicos en la Universidad: la <i>construcción</i> del estudiante universitario y su experiencia de ingreso <i>Silvia Paredes, Andrea Riva y Fernanda Balma.....</i>	29
Cómo hablan los estudiantes. Oralidad académica en la Escuela de Ciencias de la Educación <i>Gloria Borioli, Ivana Fantino, Mónica Monserrat.....</i>	41
“Yo estoy de acuerdo con que existan regímenes especiales para algunos estudiantes, pero depende de cada caso”. Notas sobre inclusión educativa y experiencia docente <i>Carla Falavigna, Florencia Bergliaffa, Ornella Re.....</i>	55
Formación de investigadores en la universidad. Experiencias desde una cátedra <i>Fabiana López, Cristian Palomo, Mauro Carrizo.....</i>	67
Representaciones de escritura en estudiantes del Ciclo Básico de Licenciatura en Ciencia de la Educación <i>Daniela Cecilia Altamirano, Natalia Soledad Quinteros.....</i>	79
Repensar el vínculo de la universidad y la comunidad desde la democratización y popularización de la investigación <i>Gabriela Cuellar Santillán, Naira Díaz, Estefanía Sánchez.....</i>	87
Entre prácticas y saberes y subjetivaciones <i>Silvina Sandra Baudino.....</i>	98
¿Matar al autor? Desafíos de la escritura académica desde la perspectiva de profesores de Psicopedagogía <i>María Eugenia Lopez, María Andrea Bustos.....</i>	109
Hablemos de más. Estrategias para potenciar la oralidad académica en la Escuela de Ciencias de la Educación <i>Jennifer Cargnelutti, Florencia Molina.....</i>	122
Los procesos de conocimientos en las interacciones de los sujetos de la educación superior <i>Beatriz Norma Lambrisca.....</i>	134
Sostener-se en la práctica de una evaluación formativa universitaria <i>Cristina Mónica Monti, María del Carmen Maurel.....</i>	141
La formación de estudiantes en Criminalística para los contextos de la actividad tecnocientífica en Documentología	

<i>José Luis Garay Broggi, Emilia Gabriela Bruquetas Correa, Aníbal Roque Bar</i>	155
Visualización de Información en Educación Superior	
<i>Alejandra Elizabeth Herrera, Ana Laura Palomeque, César Augusto Escobal Blanco</i>	166
Democratización del acceso a la educación superior a través de un programa online: el caso de Microbiología en la Universidad de Florida	
<i>Macarena Urrets Zavalía, Sebastián Galindo</i>	171
El CDC de una docente universitaria experta en Biología. El caso Elsa	
<i>Margarita Cristina Ortiz, Lisel Irina Silvestri, Fernando Agustín Flores</i>	186
El parcial presencial escrito en Ciencias de la Educación	
<i>Gloria Borioli, Cecilia Altamirano, Maximiliano Murúa</i>	195
Derecho a la educación superior en Latinoamérica y migraciones hacia las universidades estatales argentinas	
<i>Sandra María Gómez</i>	206
Leer en la Universidad. Los estudiantes de Ciencias de la Educación dicen sobre sus prácticas y procesos	
<i>Adriana Anconetani, Carina Correa</i>	219
Aprendizajes e inclusión. Marca epocal en docentes nóveles egresados de la Universidad	
<i>Juan Pablo Balmaceda, Patricia Mercado</i>	227
Políticas de formación: de la socialización profesional en la cátedra a la especialización sistemática en docencia	240
Mesa 7. Procesos educativos en espacios no escolares: políticas, dispositivos y sujetos	250
Entre lo decible y lo mostrable: Practicantes y adolescentes en talleres literarios en contextos de encierro	
<i>Mirta Gloria Fernández</i>	250
El trabajo docente <i>en y desde</i> el hospital. Experiencias docentes en un contexto de hospitalización	
<i>Laura Romera</i>	260
Pensar la formación docente en organizaciones populares. Desafíos que propone el <i>diálogo de vivires</i> desde el arte en contextos no formales	
<i>Cristian Reveco Chilla, Adriana Alejandra Arce</i>	297
Escuelas inter-venidas. Desarrollo Comunitario Juvenil en procesos socio-educativos, culturales y políticos. Las experiencias de Rapdolfo y EncontrArte	
<i>María Inés Chiotti Alaimo</i>	307
Mesa 8. Abordajes pedagógicos: tradiciones, perspectivas críticas y fronteras. géneros y feminismos	335
Un proyecto sobre la autoridad pedagógica y el gobierno de las instituciones	
<i>Liliana Abrate, María Eugenia López, Sandra Gómez</i>	335

Hacia la construcción de contra-pedagogías de la crueldad <i>Adriana Barrionuevo</i>	348
Género, feminismos y pedagogías de frontera <i>Juliana Enrico</i>	361
Gestos parrhesiásticos en el reclamo de derechos. Aportes para la construcción de la autoridad pedagógica <i>Adriana Barrionuevo</i>	375
Pedagogías queer/cuir desde los márgenes del sur del mundo <i>Juliana Enrico</i>	386
Pensando el laboratorio ESi. Aproximaciones a una caracterización política y sensible de la escena presente en (desde) Sta fe <i>Alicia Naput</i>	399
Experiencias de profesoras sindicalistas argentinas: una mirada en clave de género <i>Zulma Viviana Lenarduzzi</i>	412
Sentidos sobre la desigualdad socio – educativa <i>Gabriela Lizzio</i>	425
Escuela, pobreza y género en la Ciudad de Buenos Aires. Políticas y percepciones docentes en la educación diferenciada según “sexo” <i>Sebastián Fuentes</i>	437
Género y educación en contextos rurales en el Nivel Inicial de la provincia de Salta <i>Marcelo Gastón Jorge Navarro, Elizabet Ofelia Bellavilla, Edith de los Ángeles Macleiff</i>	448
Un nuevo desafío para la formación docente. La problemática del lenguaje inclusivo en la escuela secundaria: registro de algunas situaciones de la vida escolar <i>Graciela Herrera de Bett</i>	460

Mesa 6. Universidad: políticas, dispositivos y sujetos

Primeras aproximaciones acerca de cómo se juega la inclusión de estudiantes de sectores populares en la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC.

Autoras: Paula Sarachú Laje, Julieta Eluani y Gloria Nieve

Pertenencia institucional: Centro de Estudios Avanzados - Facultad de Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En este escrito nos proponemos compartir algunas conjeturas acerca de cómo se va dando el entrecruzamiento entre las políticas de inclusión educativas (nacionales, provinciales e institucionales) y algunas experiencias de estudiantes de sectores populares en el ingreso a la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Mediante el intercambio con algunos actores institucionales (docentes, estudiantes, tutores) pudimos conocer cómo las políticas de inclusión se experimentan de primera mano, y los dilemas que se les van planteando a aquellos actores en el devenir de su vida cotidiana en la institución: políticas que no alcanzan, estudiantes en situación límite; docentes que se preguntan por la calidad educativa; estudiantes que vivencian a la institución educativa como un sistema que aloja y al mismo tiempo que controla; mujeres, adultas, madres que han sufrido situaciones de maltrato y que viven el ingreso como la entrada a otro mundo. Estos dilemas no se dan de manera aislada sino que coexisten y tendrían un elemento en común: la precariedad. Así podemos vislumbrar que las experiencias de estudiantes de sectores populares se van entramando a partir de ciertas tensiones entre inclusión y exclusión social.

Palabras claves: políticas de inclusión - UNC - sectores populares - carrera de Trabajo Social

Introducción

Este escrito es parte del trabajo que venimos realizando desde el equipo de investigación del cual formamos parte, donde el tema que nos convoca ya hace unos años es la inclusión de jóvenes y- más recientemente- adultos de sectores populares que ingresan (o aspiran ingresar) a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).¹

En el marco de nuestro último proyecto “Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Trayectorias de jóvenes de sectores populares en el ingreso a la universidad pública.” (2016/2017), apreciamos cómo lenta, aunque progresivamente, la universidad comenzó a configurarse como una elección posible; apuntalada en un entramado relacional que incluía a la familia, docentes de la escuela secundaria y diversas políticas estatales de inclusión social y educativa.

Por otro lado, en aquellas indagaciones comenzamos a identificar diferentes dimensiones que se ponen en juego cuando hablamos de “inclusión”. En primer lugar, podemos observar que la inclusión constituyó el signo de una serie de políticas estatales en torno a la educación superior concebida como un derecho. Sin embargo, la inclusión es también objeto de controversia social; tal como se manifestó en el debate mediático en torno a la sanción de la Ley de ingreso irrestricto en 2015 (Fiorentino y Moretti, 2016). Complejizando la problemática podemos agregar, a partir de nuestro trabajo de campo, que la inclusión es también: un problema cotidiano en las aulas para los docentes -en cada intento por compatibilizar las demandas sociales de inclusión y de calidad a la vez, en contextos de masividad-; una actualización a nivel institucional de las tensiones entre las tendencias selectivas y meritocráticas contra la tradición plebeya de las instituciones universitarias argentinas (Carli, 2012); y el foco de un debate académico.

Siguiendo esta línea de análisis es que nos proponemos compartir en este escrito un primer mapeo de las políticas de inclusión que se llevan adelante en el contexto actual, particularmente en la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la UNC y algunos dilemas respecto a cómo viven la inclusión estudiantes de sectores populares y docentes de la carrera de Trabajo Social.

Mapeo acerca de las actuales políticas de inclusión educativa en la FCS de la UNC

Entendemos por políticas de inclusión educativas a aquellas estrategias, acciones, programas que se ponen en marcha para promover el acceso y permanencia de estudiantes en la universidad. Algunas políticas son nacionales, otras provinciales, otras universitarias y otras de la propia Facultad de Ciencias Sociales. Las mismas están orientadas a resolver distintas dificultades ligadas al ingreso y permanencia en los estudios superiores en: lo económico, lo académico, lo social/familiar.

Una política de inclusión educativa central de la UNC está constituida por las becas económicas destinadas a estudiantes que presentan situaciones socio-económicas que dificultan la concurrencia a la universidad. La UNC otorga dos tipos de beca: becas de ingresantes, para quienes comienzan a estudiar (900 pesos por 11 meses) y becas de fondo único, para estudiantes de 2do año en adelante (8 cuotas que oscilan entre 1150 y 1350 pesos). Por otro lado están las becas PROGRESAR (1600 pesos por 10 meses), que son otorgadas por el gobierno nacional. Cabe abrir una pregunta aquí respecto a qué les posibilita resolver (o no) a las y los becarios/as estas ayudas de mil pesos aproximados, considerando por ejemplo que el costo del apunte de una materia en la UNC oscila entre 200 y 400 pesos.

A su vez la UNC brinda becas del comedor universitario, las que posibilitan a sus beneficiarios/as el acceso a un almuerzo saludable los 5 días hábiles de la semana. Acceso que en estos dos últimos años se ha vuelto controvertido por el aumento de pedido de becas y las filas interminables de estudiantes para intentar llegar a una ración antes de que se acaben, teniendo que esperar cerca de dos horas para almorzar.

Por otro lado, dentro de la FCS, se otorgan las becas de apuntes.

Asimismo, desde el año 2012 a la actualidad, el gobierno de la provincia de Córdoba, puso en marcha una política de “apoyo a la educación”: el boleto educativo gratuito (BEG), destinado a estudiantes, docentes y personal administrativo de establecimientos educativos públicos y privados con aporte estatal. Esta política abarca los niveles inicial, primario, secundario y superior. También a los estudiantes de las universidades públicas radicadas en la provincia de Córdoba. Son dos los requisitos fundamentales para acceder a éste: la

matriculación en el establecimiento, y la declaración del horario de cursado. Aquí hay dos cuestiones que suelen presentar dificultades para quienes tienen el BEG: por una parte que funciona de marzo a diciembre, lo que limita las exigencias de cursado en el caso de los ingresantes en febrero, y de la asistencia a mesas de examen a fin de año; y por otro lado el BEG sólo funciona en el horario de cursado declarado, por lo que no contempla, por ejemplo el poder participar de otras actividades propias de la vida universitaria como lo es juntarse a estudiar con compañeros/as en un horario distinto al del cursado.

Respecto a políticas de inclusión que apuntan a acompañar el aspecto académico, podemos mencionar dos:

- una de la UNC, destinada específicamente a estudiantes con becas de ingresantes: “*Docentes Tutores por Unidad Académica*”. Tutorías coordinadas por un egresado por cada unidad académica, implementada desde la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE) del área central de la UNC desde el año 2015.

- una destinada a todas/os las y los estudiantes de la FCS: “*Sociales Pares*”, que consiste en tutorías llevadas adelante por estudiantes avanzados de las carreras de dicha unidad académica.

Una nota a tener en cuenta respecto al programa “Docentes tutores por unidad Académica” son algunas de las condiciones en las que se implementa: se convoca a recientes egresados para quienes no es requisito ser docentes (es decir contar con conocimientos pedagógicos para la función), se los contrata como monotributistas con una remuneración que ronda los cinco mil pesos, y es un tutor por unidad académica.

Por otro lado, en el 2010, la entonces Escuela de Trabajo Social, desde la SAE, promovió la creación del *Régimen para Estudiantes Trabajadores/as, Padres, Madres y/o con Niños/as a cargo*. El mismo es significado por la institución como:

“una conquista estudiantil fundada en la necesidad de generar mecanismos de inclusión, fortaleciendo la permanencia y el egreso. Se constituye en una herramienta, materializada en un conjunto de derechos que acompañan una mejor organización del tiempo de estudio. Las y los estudiantes con inscripción completa tendrán derecho a:

- Cambio de fecha de una de las instancias evaluativas (parcial).
- Opción de realizar trabajos prácticos de forma individual.
- No cómputo de las llegadas tarde antes de los 30 minutos a los talleres de práctica (comisiones).
- Prioridad en la elección de turno de cursada.
- 60% de asistencia obligatoria en los talleres de práctica (comisiones).”

(Resolución 23/14 HCACETS)

Otra política de inclusión educativa vigente, que comenzó a implementarse desde el corriente año (2019), fue la creación del Jardín “Deodoro”, asociada a resolver un aspecto de la vida del estudiante: el cuidado de hijos/as a cargo. La misma es llevada adelante por la SAE de la UNC y la Municipalidad de Córdoba, en el marco del Convenio Específico de Cooperación:

“se pretende sea un beneficio que contribuya a la inclusión en la Universidad, e impacte positivamente sobre las condiciones de cursado de las/os estudiantes, con el fin de lograr una mejor calidad de vida familiar y mayor rendimiento académico.” Uno de los requisitos para presentarse es: Tener y dar razón de las dificultades para compatibilizar el cuidado de las hijas y/o hijos, niñas y/o niños a cargo, durante la vida universitaria o escolar.” (SAE - UNC, 2019)

La implementación de estas políticas, con sus distintos cruces e intentos de complementariedad (becas económicas, becas de alimentación, el BEG, el jardín de infantes, sistemas de tutorías), han ido conformando tramas y planteando diferentes dilemas en la vida cotidiana de las y los actores institucionales de la carrera de Trabajo Social de la FCS.

Inclusión e ingreso a Trabajo Social. Cruces entre políticas que no alcanzan y un sistema que aloja

Un primer dilema nos lo comparte un actor institucional de la FCS, integrante de un programa de acompañamiento académico para estudiantes con beca, quien sostiene que si bien hay políticas de inclusión tanto económicas como académicas, les becarios² están en una “*situación límite*”. Ejemplifica esto contando que, durante el cursado del cursillo, había

dos becarias que asistían sólo dos veces por semana a clases porque no tenían plata para el colectivo, y el boleto educativo gratuito no funcionaba durante el cursillo. Él entiende que allí, en el ingreso, de entrada, ya se encuentran en una situación de desigualdad muy grande, porque, a la distancia cultural, social y simbólica que ya existe de antemano para los sectores populares respecto a la universidad, se suma este aspecto económico. Por ello, a su entender: “falta un montón para que estos sectores puedan permanecer”, y, agrega: “y eso que en Trabajo Social *se quiere* a los sectores populares”.

Allí nos encontramos con una situación a atender: políticas que no alcanzan, estudiantes en situación límite y una unidad académica que quiere a los sectores populares. Complejizando la problemática, aquel actor institucional también nos cuenta que las y los estudiantes: “a veces mienten (respecto a su rendimiento académico) para poder sostener las becas”, esto es que dicen por ejemplo que sí rindieron una materia y eso no sucedió. Nos preguntamos así ¿Qué significado tiene la beca en la vida cotidiana de los y las estudiantes? ¿Qué relación habrá entre las políticas que no alcanzan y esta mentira? Ésta última ¿no será una estrategia de los y las becarias para poder amarrarse y dar batalla a una exclusión que excede los límites de la facultad? ¿Cómo se juega la inclusión/exclusión de estudiantes de sectores populares en el transcurrir en la universidad? Parecería ser que no sólo está en juego, para estos/as actores, el permanecer en la institución. Quizás esa beca, que desde la universidad se plantea como una ayuda económica, tenga otros sentidos en el entramado de la vida cotidiana de esas personas.

Creemos que estas experiencias de estudiantes becarios/as en el ingreso a la universidad deben ponerse en relación con lo que tal vez esté aconteciendo en otros territorios de la vida cotidiana de esas personas, para poder entender cómo funcionan (o no) las políticas de inclusión educativa. Nos referimos con ello a pensar en el contexto actual, donde están siendo alarmantes los datos de personas en situación de pobreza, con dificultades para comer en el día a día, familias en situación de calle, los despidos, el desempleo, el aumento en los alimentos, en impuestos, la precarización laboral.

Así, creemos necesario conocer cómo viven las y los estudiantes la inclusión a la universidad en el marco de un modelo de gobierno nacional de marcada tendencia neoliberal, mercantilista, que, por un lado despliega políticas de inclusión y al mismo

tiempo hace foco en la meritocracia, en el esfuerzo individual para sostenerse en las instituciones educativas (Filmus, 2017). Allí, en las instituciones, algunas personas -están en situación límite-.

Otro dilema a indagar se nos presenta a partir de escuchar distintas voces, que plantean que, el ingreso a Trabajo Social es vivido como un sistema que *aloja* y al mismo tiempo un sistema que *controla*.

Para una estudiante, ese “querer institucional” a los sectores populares del cual hablaba el tutor, pareciera ser sentido de la siguiente manera: “En la facultad encontré amigos, gente buena... y encontré bueno, como que todo un sistema armado(...) está todo hecho para que el estudiante venga y estudie (...) es como que te facilita un montón de cosas. Siempre hay alguien que te ayuda (...) Es gente muy buena acá (...) muy familiar (...) inclusive los chicos del centro de estudiantes, siempre te da una mano en todo lo que necesites, te re ayudan.” (Ana, estudiante de 1° año, 2016)

Sin embargo el docente tutor nos comparte que los/as becarios/as a veces los perciben a ellos, al sistema de tutorías, como un “sistema de control” para ver si rindieron y cómo les fue, para ver si podrán seguir con la beca o no. Esto nos hace preguntarnos ¿Cómo es que un espacio de apoyo académico es vivido como un sistema de control? ¿Los y las becarios/as viven este programa como experiencias de exclusión? ¿Sucederá de igual manera con otras políticas?

Al mismo tiempo, aquel actor nos dice que las tutorías a veces son más de apoyo al autoestima, porque ellos/as piensan que los universitarios son iluminados, que ellos/as no van a poder. Estas situaciones, a este docente, le generan una sensación de *mucha impotencia*.

Aquí tomamos otro dato que complejiza la situación, la cuestión de la -autonomía-. En una entrevista con una integrante del equipo de gestión de la FCS, ella nos plantea algo que le preocupa: “a veces de tanto acompañamiento al ingreso no sé a dónde queda la posibilidad de que los/as estudiantes se muevan autónomamente.”

Aquí aparecen sensaciones como la *impotencia* del tutor, la *incapacidad* de estudiantes (para poder estudiar una carrera), la preocupación de una autoridad por no estar generando autonomía en los y las estudiantes que, escuchadas en su conjunto, nos resuenan a cierta responsabilización individual de lo que (les) sucede. Una afectación donde pareciera que la inclusión (o no) a la universidad depende en gran medida de acciones individuales. Tal vez aquí pueda vislumbrarse lo que Cano (2018) denomina como la eficacia del neoliberalismo para gobernar nuestras conductas: la precarización. Precarización como una tecnología del auto-gobierno, donde habría un -yo- que todo lo puede, responsable único y último de sí mismo, “ontología social individualista que niega la interdependencia que signa toda vida social y biológica” (p.31). Lo que allí sucede es un proceso de precarización afectiva, “donde se juega algo de nuestra ruina espiritual, así como la devastación de nuestros recursos subjetivos, y por lo tanto, ético-políticos” (p.28).

“En la afirmación férrea de un yo autónomo y libre se silencian no sólo los entramados culturales, sociales y afectivos que nos hacen ser los que somos, sino también las desigualdades estructurales, las jerarquías inducidas y las violencias sistemáticas que coaccionan, obstaculizan o incluso imposibilitan la agencia de muchos” (Cano, 2018, p.31).

Otro dilema parecería ser la tensión que se genera entre inclusión y calidad académica al momento de implementar el Reglamento de Estudiantes Trabajadores/as con Niños/as a cargo. Una docente universitaria, nos comenta, preocupada, que hay estudiantes bajo el régimen de trabajadores/as, que casi no han ido a clases, que les dio horarios de consulta y no fueron, y se pregunta cómo aprenden sin casi instancias personales de intercambio con docentes y compañeros/as. Planteado en esos términos, aparece allí la preocupación por la calidad académica. Aquí se nos plantean diferentes interrogantes: ¿cómo se juega aquella *flexibilidad* (en el cursado que rige para las y los trabajadores) en sus procesos de aprendizaje? ¿necesariamente esta flexibilidad hace que se desplieguen procesos de aprendizaje más precarios? ¿Qué otras cosas suceden? ¿Cuáles son las tensiones entre esta normativa y las prácticas de enseñanza y aprendizaje para las estudiantes? ¿Qué discusiones y abordajes se plantean institucionalmente respecto a la calidad académica y este régimen? Tal vez las controversias que se presentan en la implementación del régimen de

trabajadores/as pone al descubierto las dificultades para que los sectores populares no sólo lleguen a la universidad sino que también les sea posible permanecer y llegar a buenos resultados (Chiroleu 2014).

Por último, queremos dejar planteado un problema que se nos presentó en el trabajo de campo, y es el de conocer cómo viven la inclusión a la universidad estudiantes de sectores populares que son mujeres, adultas, madres, y que han sufrido maltrato.

Una estudiante becaria con la cual conversamos nos cuenta que ella ingresó a la universidad a través del Programa Mayores de 25 y con beca de ingresantes de la UNC. Además utiliza el BEG, y viaja 4 días a la semana (40 kilómetros separan su casa de Córdoba Capital) para estudiar Trabajo Social. Eligió esa carrera porque siempre la atendieron trabajadoras “de chica porque era pobre, de grande por la violencia de género”. A sus 33 años y con tres hijos que le *sacan canas azules*, rindió sus primeros parciales bajo el Régimen de Estudiantes Padres y Madres Trabajadores con Niños/as a cargo y continuó la carrera aun cuando su grupo más cercano de compañeras fue abandonando. Por más que a su actual pareja “mucho no le gusta que estudie” ella confronta el mandato de género: “a él le gusta[ría] que estuviera más tiempo en mi casa. Si no se la banca que se vaya (...) nunca más nadie va a decidir por mí.” A su vez no compartió que vivió el ingreso a la universidad como la entrada a otro mundo, que le permitió ampliar su mirada.

Este relato nos hace pensar en cómo se van tramando las historias de las personas: la trayectoria de vida de Ana y la elección de Trabajo Social, el esfuerzo que le significa estudiar y sin embargo como ella lo significa como un espacio que le permitió tener otra mirada. Allí, la universidad o la carrera, pueden aparecer como una *posible salida* a aquellas situaciones (difíciles/de violencia) y/o como una *posible entrada* a otras experiencias: “venir acá te abre la cabeza, te abre...” (Ana, estudiante de 1° año, 2016)

Tal vez lo que sucedió allí, en ese ingreso, se constituya en una experiencia de reconocimiento de ella misma, de sus potencialidades, una posibilidad de revertir cierto orden de cosas: una salida a situaciones de violencia de género, una posibilidad de generar espacios de autonomía, una posibilidad para abrir-se otros mundos.

Esto nos hace pensar en la importancia de algunas experiencias que dejan marcas, huellas subjetivas. Larrosa (2009) sostiene que la experiencia supone un acontecimiento, “el pasar por algo que no soy yo” y por lo tanto no depende del sujeto, pero que “pasa en mí”. La experiencia es siempre de alguien. “Me forma y me transforma”, relación recíproca entre formación, transformación y subjetividad. Experiencia como instancia donde se cruzan lo singular y lo colectivo, en palabras de Carli (2012) “punto nodal de intersección entre el lenguaje público y la subjetividad.”

A su vez, sabemos que estas experiencias son complejas, que no les es sencillo cumplir con las exigencias que supone el estudiar una carrera, les requiere un esfuerzo extra: estudiar mientras viajan o a la noche, arreglárselas con el cuidado de los hijos/as, lidiar con parejas que preferirían que ellas se queden en sus casas, entre otras. En ese sentido es que nos preguntamos ¿cómo se juegan en estas estudiantes mujeres, madres, las políticas de inclusión? ¿Qué problemáticas se les presentan en el cursado, estudio, parciales, en la vida cotidiana institucional?

Tal vez para comprender cómo funciona (o no) la inclusión, se trate de:

“En primer lugar no excluir nada, tomar en cuenta la multiplicidad de dimensiones que conforman una experiencia, no sustraer nada a priori, sin importar las descalificaciones de las que pueda ser objeto. Después no admitir por principio juicios fuera de situación, que domesticarían esta multiplicidad en términos de categorías o exigencias que le son ajenas. (...) maximizar la fricción con la experiencia...” (Larramendy, 2018, p.51).

Reflexiones de cierre

Políticas que no alcanzan se mezclan con un sistema que aloja, con un sistema que controla, con un sistema que sostiene, que es posibilidad de otra cosa.

Diferentes experiencias estudiantiles y de docentes nos están posibilitando mirar cómo se trama la inclusión en la vida cotidiana de estas personas, donde pareciera que la precariedad se constituye en una característica de dichas experiencias. Precariedad ligada a las condiciones de implementación de ciertas políticas de inclusión y a cómo los/as estudiantes y docentes se las rebuscan para que funcionen: mentiras para sostener la beca, el boleto

educativo que no funciona durante el cursillo, un sistema de tutorías que no llega a cubrir a todos/as los/as ingresantes de sectores populares, un tutor para acompañar 20 estudiantes, que está contratado con monotributo algunas horas por semana, un reglamento para estudiantes trabajadores/as que acarrea dificultades. Experiencias que van dando cuenta de una trama donde la inclusión presenta controversias. Tramas de precariedad que tal vez se constituyan en manifestaciones de exclusión.

Aún así, en esas condiciones adversas, difíciles, ante un sistema que pareciera no funcionar, nos encontramos con experiencias de estudiantes donde la universidad y/o el ingreso a la carrera de Trabajo Social, aparecen como una *posible salida* a aquellas situaciones y/o como una *posible entrada* a otros mundos.

Notas

1. Proyecto de investigación “Universidad pública e inclusión educativa: transformaciones y nuevos desafíos. Experiencias de estudiantes y docentes en la Universidad Nacional de Córdoba desde un enfoque socio-antropológico”. Período 2018-2021. Proyecto aprobado en la línea Consolidar. Institución que avala y financia: SECyT-UNC, 411/18, 455/18 y 472/18.
2. El docente tutor de esta unidad académica hace uso de la “e”, la cual es una alternativa que en los últimos años algunos grupos utilizan como una manera de hacer inclusión a través del lenguaje, cuestionando el binarismo de género.

BIBLIOGRAFÍA

- Cano, V. M. (2018) "Solx no se nace, se llega a estarlo. Ego-liberalismo y auto-precarización afectiva" (p. 27-38). *Los feminismos ante el neoliberalismo*. Buenos Aires: La Cebra y Latfem.
- Carli, S. (2012) *El Estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chiroleu, A. (2014). Democratización universitaria y desigualdad social en América latina. *Revista Política Universitaria*. Instituto de estudio y capacitación. Federación nacional de docentes universitarios. IEC CONADU N°1 mayo 2014

Facultad de Ciencias Sociales, UNC (2019) Régimen para Estudiantes Trabajadores/as, Padres, Madres y/o con Niños/as a cargo. Resolución 23/14 HCACETS. Recuperado de: <https://sociales.unc.edu.ar/content/r-gimen-para-estudiantes-trabajadoresas-padres-madres-yo-con-ni-osas-cargo-0>

Filmus, D. (2017) (comp.) *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempo de neoliberalismo*. Buenos Aires: Octubre.

Fiorentino, J. E. Moretti, M. (2016). La implementación del ingreso irrestricto en Educación Superior según las perspectivas de los medios gráficos de mayor difusión en Argentina. Caso Clarín y La Nación en relación a la modificación de la Ley de Educación Superior. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, (20)38. Recuperado de: <http://www.revistakairos.org/wp-content/uploads/Fiorentino-Moretti.pdf>

Larramendy, A. (2017). Campos de posibles. *Divanes nómades. Lo posible...un infrave*, 4, 39-54. Córdoba: Ferreyra.

Secretaría de Asuntos Estudiantiles, UNC (2019) Jardín Deodoro. Recuperado de: <https://www.unc.edu.ar/vida-estudiantil/jard%C3%ADn-deodoro>

Skliar, C. - Larrosa, J. (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO.

Proceso de elaboración de tesina desde la perspectiva de los alumnos de licenciatura en una Universidad Privada de San Juan

Autora: Paula Diana Bunge

Pertenencia Institucional: Universidad Católica de Cuyo- Universidad Nacional de San Juan

Resumen

La pregunta que guía el presente trabajo de investigación es: *¿Cuáles son los significados que los alumnos construyen sobre las posibilidades y dificultades en el proceso de elaboración de su tesina de grado?* La metodológica utilizada es cualitativa, con enfoque etnográfico. Concluyo que son múltiples y a veces contradictorios los significados que los alumnos construyen sobre sus vivencias en el proceso de elaboración de su tesina. Entre las dificultades que inciden en la terminalidad de su tesina, desde la perspectiva de los estudiantes que en gran parte son complementarias con la perspectiva de los docentes, se destacan las carencias en la producción escrita de un texto científico y fallas metodológicas. Estas dificultades van acompañadas de reacciones emocionales, tales como angustia, miedo, ansiedad, frustración, vacío, crisis, silencios y soledad. También se observan algunas condiciones institucionales que inciden de manera distinta en ambos grupos de estudiantes, jóvenes y adultos, aunque no son reconocidas por ellos como factores obstaculizantes: los inconvenientes personales, laborales, distancias geográficas, la soledad del tesinista, las motivaciones de directores vs las motivaciones de los tesinistas.

Palabras claves: Proceso de elaboración de tesina, perspectiva de los alumnos, posibilidades y dificultades, Universidad Privada, San Juan.

Planteo del Problema

El proceso de elaboración de tesinas de grado en el nivel universitario, es complejo y está atravesado por múltiples circunstancias que la mayoría de las veces retrasan o impiden a los alumnos concluir su trabajo final.

Estas dificultades suelen ser personales (falta tiempo, distancias geográficas, escasez de recursos económicos, desconfianza en sí mismo, compromisos familiares) y en particular

muchos autores acentúan las dificultades académicas en la construcción del conocimiento, de producción intelectual que requiere la elaboración de la tesina. Entre estos últimos obstáculos se puede mencionar la escasa comprensión de los tesinistas de textos académicos, en palabras de Paula Carlino (2003) “...los alumnos universitarios no saben analizar lo que leen...”, es decir, no pueden identificar posturas de autores, ni reconocer los argumentos de los mismos, tampoco relacionan los textos leídos con otros a fin de identificar diversas posiciones y perspectivas teóricas.

Otra limitación importante que incide directamente en la elaboración de la tesina, es la insuficiente experiencia en producciones escritas de los estudiantes a la hora de abordar una labor de esta envergadura. En tal sentido, muchos autores destacan respecto a estas dos grandes dificultades, la necesidad de alfabetizarlos académicamente, es decir, desarrollar en nuestros aprendices habilidades para interpretar y producir textos científicos. A estas desventajas debe agregarse el escaso dominio de saberes necesarios para llevar a cabo la elaboración de un trabajo de investigación por parte de los alumnos.

Otra complicación que se le presenta al estudiante es la reducida formación en actividades discursiva o presentaciones orales, sin embargo, a pesar de esta falencia deberá enfrentar la defensa o exposición de su tesina, una vez terminada frente a un tribunal evaluador. Sumado a estas problemáticas cabe mencionar los inconvenientes en el uso de la informática que enfrentan algunos educandos, retrasando aún más los tiempos establecidos institucionalmente para la culminación de sus trabajos finales. Existen además diversos aspectos institucionales y organizativos, que pueden incidir en este proceso. Entre estos podemos señalar escaso material bibliográfico, insuficiente carga horaria destinada al asesoramiento del alumno, deficiencias en los planes de estudio (superposición de contenidos, correlatividades, desarticulación, etc.) y algunas inconsistencias en el reglamento académico y la normativa en general. Finalmente la vinculación con el docente-tutor también podría presentar algunos inconvenientes que pueden condicionar al tesinista en su trabajo de producción. En este sentido, la escasa formación y experiencia del tutor, la ausencia de estrategias de seguimiento, fallas en el cumplimiento de su rol, discordancias de criterios con el tribunal evaluador, etc., pueden afectar seriamente la realización de la tesina. Se plantean entonces: *¿Cuáles son los significados que los alumnos construyen*

sobre las posibilidades y dificultades en el proceso de elaboración de su tesina de grado?; ¿Cuáles son los intereses personales e institucionales que sustentan estas prácticas educativas?; ¿Cuáles son los rasgos de la cultura socio- institucional que condicionan estas prácticas?

Objetivo General

Reconstruir la trama de significados que los alumnos construyen en relación con las posibilidades y dificultades en el proceso de elaboración de la tesina de Licenciatura, sin perder de vista el contexto histórico y socio-institucional que los condiciona, en la Facultad de Educación de una Universidad Privada de provincia de San Juan.

Confesiones Teóricas

Considero necesario aclarar en primer lugar el término tesina y diferenciarlo de otros conceptos como son el de tesis y el trabajo final. Por tesis Gloria Mendicoa define:

“...trabajo que cumple con toda las instancias de investigación. Representa un tema para su deliberación, una proposición original que debe ser expuesta y demostrada mediante pruebas y razonamientos lógicos...involucra una secuencia lógica que comienza con la selección de una tema, la búsqueda del material para abordarlo, su configuración en un trabajo de investigación y su exposición definitiva” (Mendicoa, 2006, p.18).

Correspondiendo al posgrado la elaboración de un trabajo de esta envergadura.

Otros autores conceptualizan el término tesis como un trabajo científico y comparten con Gloria Mendicoa las características definidas por ella, este es el caso de Gabriela Iglesias que expresa:

“... una tesis es un escrito que debería demostrar la capacidad adquirida por quien debe prepararla para desempeñarse en una campo especializado del saber, reflejando en su trabajo claridad conceptual, dominio de los saberes propios de la disciplina, manejo de las herramientas metodológicas y técnicas y potencialidad para el descubrimiento la asociación de conocimientos e información existente

de una manera creativa e innovadora” (Suárez, 2002, p.57 citado en Iglesias, 2014).

Desde la selección del tema hasta su concepción y desarrollo como proyecto, la tesis exige al alumno poner en práctica su creatividad, sensibilidad, habilidades intelectuales y conocimientos. Dada esta riqueza y complejidad, se puede decir que la tesis “...es una experiencia de crecimiento en diferentes órdenes que trae consigo beneficios tanto académicos como profesionales” (Suárez, 2002, p.57 citado en Iglesias, 2014).

Por su parte Yuni, J. y Urbano, C. llaman tesina al trabajo final realizado al finalizar el grado de licenciatura, coincidiendo con Gloria Mendicoa en recurrir al término tesis para las investigaciones efectuadas al concluir las formaciones de posgrado. Estos autores comentan que la tesina constituye una:

“...investigación sistemática generalmente desarrollada como requisito para la finalización de los estudios universitarios. El propósito de la tesina es que el estudiante de grado, efectúe un ejercicio consistente en el desarrollo de una investigación en la que demuestre su capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en la formación para la resolución de un problema de interés dentro de este campo” (Yuni y Urbano, 2006, p.92).

En la actualidad las normativas universitarias han instaurado otras modalidades de acreditación del grado de licenciatura, estas opciones son las pasantías o prácticas profesionales y los trabajos finales integradores. Con respecto a los trabajos finales conocidos como trabajo de grado o trabajo final o simplemente trabajo final integrador (TIF) funciona del mismo modo que una tesina, en tanto que su presentación y defensa otorga una titulación de grado. Iglesias al respecto comenta que “... el trabajo final denota el cierre de un recorrido una carrera universitaria de grado y a la vez la elaboración de un producto que sintetiza saberes adquiridos a lo largo de dicho requisito” (Iglesias, 2014, p.16).

Iglesias diferencia ambos trabajos por el grado de complejidad de las tesis respecto al trabajo final que es el trabajo que se espera para acreditar el grado académico dejando las tesis para el posgrado y al respecto comenta que “...pedir este requisito para un título de

grado es un desfasaje...” (Iglesias, 2014, p.16) si se tiene en cuenta que la Resolución N°160/11 del Ministerio de Educación de la Nación refiriéndose a las Maestrías académicas expresa: “El trabajo final de una maestría académica es una tesis que da cuenta del estado del arte en la temática y de la implementación de una metodología de la investigación pertinente a la misma” (RES 160/11).

En tal sentido es exclusivo del posgrado demandar una tesis como trabajo final.

A esta diferenciación de los conceptos de tesis/tesina o trabajo final creo significativo incorporar otra conceptualización que no es de menor trascendencia y es la caracterización del sujeto de aprendizaje que transita el último tramo de sus carreras de licenciatura.

Es importante aclarar que las prácticas educativas en este trabajo son tomadas como sinónimos de prácticas docentes, aunque no se desconoce que las mismas son definidas por algunos autores como prácticas que involucran también a las prácticas en otros ámbitos como iglesias, asociaciones, ONG, etc. Es en tal sentido que considero pertinente conceptualizar algunos términos. En primer lugar la concepción de práctica pedagógica con características particulares, que será definida y diferenciada de los conceptos de práctica docente y práctica de enseñanza.

Elena Achilli (1995) distingue y relaciona dos de esos conceptos, la práctica pedagógica la entiende como un procesos que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento- alumno, centrada en el enseñar y en el aprender. En esta práctica se despliega la práctica de la enseñanza, para Gloria Eldestein (1995) “...multiplicidad de dimensiones que operan en ella y de la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles...” (Eldestein, 1995, p. 17).

Así mismo Stella Brandi et al. las definen como “... prácticas sociales, como altamente complejas, involucran a muchas personas, se las puede considerar un espacio de poder, una acción ética y políticamente comprometida orientada a la reproducción, resistencia y producción cultural...” (Brandi, Fillppa et al, 1999).

Los enfoques y conceptos antes desarrollados se completan con los aportes sociológicos de Bourdieu, teoría definida por el mismo autor como “constructivismo estructuralista”. Su pensamiento relacional, permite centrar el análisis de la sociología en las estructuras de las

relaciones objetivas, en un espacio y momento determinado y los esquemas de percepción del pensamiento y de acción que son constitutivos de los habitus de los actores.

Entendiendo por campo al “conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente determinadas” (Bourdieu citado en Gutiérrez, 1997, p.23) y por habitus “el conjunto de relaciones históricamente incorporadas en los agentes sociales” (Bourdieu citado en Gutiérrez, 1997, p.23). Al mismo tiempo, las estrategias que despliegan o implementan los actores sociales en favor de sus intereses ligados a la posición ocupada en el campo, objeto de este estudio.

Para Bourdieu un campo –como el académico - se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos del mismo. Para que funcione es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar que esté dotada de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego (Bourdieu, 2002, p. 120). La estructura del campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha por la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores.

Esta perspectiva relacional permite analizar prácticas sociales que incluyen las educativas en términos relacionales, por un lado desde los campos y luego desde el habitus.

En la **dimensión epistemológica** de este marco teórico y en consonancia con los autores explicitados anteriormente me posiciono también en las Teorías Críticas, porque considero necesario conocer el significado que los actores otorgan a sus prácticas, pero contextualizadas social e históricamente, para comprender como influyen en la prácticas educativas, porque se cree al mismo tiempo que el hombre es un “ser históricamente circunstanciado, aprendiendo siempre y construyendo ese aprendizaje como sujeto inacabado” (Lista, 1992, p.36).

Por otro lado, cuestiono la racionalidad técnica y las situaciones de dominio mediante el desarrollo de una “conciencia crítica”. Al mismo tiempo reconozco las dimensiones históricas del conocimiento en tanto “constructor” de la sociedad basada en la “comunicación libre de dominio”.

El conocimiento es entendido desde aquí como “...una construcción humana en la que interviene factores históricos y de poder...” (Lista, 1992, p.36).

En la **dimensión metodológica**, esta investigación se realizará desde una perspectiva cualitativa, centrada en un enfoque etnográfico.

De acuerdo a la finalidad de la investigación, la misma es **exploratoria y descriptiva**. La selección de las técnicas de investigación utilizada para este trabajo fueron: la **observación participante y la entrevista en profundidad**, pero también estas técnicas se confrontaron con **registros narrativos y registros mecánicos** como la **información documental**.

Referente Empírico y Unidades de Análisis

El referente empírico de esta investigación es uno de los dos Programas de Investigación de Tesistas, de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de San Juan. Este programa iniciado en el 2009 y con fecha de finalización prevista hasta el 2011 (plazo se extendió hasta el 2016), está coordinado por una directora y una co-directora y cuenta desde sus inicios con un número de 15 tesinistas. Estos estudiantes se caracterizan por ser de edades que oscilan entre 30 y 65 años aproximadamente, todos son docentes y algunos están ejerciendo su profesión como docentes en cargos de gestión y otros vinculados a su profesión pero no en instituciones educativas sino en organismos que dependen del Ministerio de Educación. Las carreras correspondientes al Ciclo de Licenciatura se articulan con los Institutos de Formación Docente Superior, por esta razón su duración es de dos años a diferencia de las Licenciaturas convencionales.

He organizado el **análisis de la información en tres categorías:**

1. Rutinas y Rituales en los diferentes momentos del Programa de Investigación

“A”

Pude reconstruir en función de entrevistas y observaciones dos tipos de rituales: **1) los que se vinculan con las normas de comportamiento y cortesía**, como por ejemplo el ritual del saludo, del café y la merienda y el de despedida. Estos rituales tienen por finalidad establecer un clima cordial, ameno y afectuoso en los encuentros, útil también para motivar al estudiante. Son momentos de conversación, diálogos informales, intercambio entre docentes, alumnos y eventualmente alguna secretaria administrativa, significados por los estudiantes como espacios más flexibles, que permiten además la interacción entre el

equipo docente para establecer acuerdos, estrategias y pautas de trabajo; en general los estudiantes significan el clima vivenciado en los encuentros como cordial, ameno, afectuoso y de respeto entre docentes-alumnos y **2) los relacionados con la elaboración de la tesina**, tales como rituales de orientación y asesoramiento, devolución de trabajos, de asignación y explicación de tareas, de la preparación de la defensa de la tesina. Estos rituales parecen estar centrados en cuestiones instrumentales, en el “cómo hacer”, más que en el “qué” de la investigación. Estas sesiones se utilizan para establecer acuerdos pedagógicos, pautar la organización de los tiempos y tareas a cumplir, realizar y sugerir correcciones, arreglos y ajustes de los escritos, presentar la reformulación y revisiones del trabajo por parte del estudiante, preparar la defensa oral de la tesina y el soporte en power point. Estas prácticas son significadas por los estudiantes como acontecimientos repetitivos, impuestos, por momentos vivenciados como un exceso de estructuración del trabajo apegado al reglamento del programa de investigación. Se observa el predominio de explicaciones del docente que responden a una misma secuencia de trabajo y linealidad de las sugerencias que muchas veces funcionan como obstáculos en el proceso de construcción de su trabajo final.

He procurado describir aquellas rutinas y rituales que pude observar y contrastarlas con el decir de los docentes y alumnos. Rutinas y rituales por momentos vivenciados como favorecedores del orden y la seguridad, otorgando estabilidad al trabajo diario, como guías de las conductas, estructurando lo cotidiano, reduciendo la incertidumbre de lo que deben hacer y en otras oportunidades percibidas como acontecimientos repetitivos, impuestos, obstaculizando y problematizando el cuestionamiento y la reflexión de las prácticas sociales y el habitus de los agentes del campo social indagado.

2 Jóvenes y adultos: diferencias y similitudes en el proceso de elaboración de la tesina

Pude observar algunas diferencias entre estos grupos de estudiantes, señalan por ejemplo la dificultad en la producción o escritura de un texto científico y en los saberes metodológicos en general: redacción del marco teórico, elaboración de hipótesis o interrogantes iniciales, delimitación del problema a investigar, diseño y aplicación de técnicas de recolección de datos. Dicen también que tienen complicaciones para ordenar, analizar e interpretar los

datos y elaborar conclusiones. En general los estudiantes adultos manifiestan tener dificultades con la tecnología: limitaciones en la búsqueda de información académica en internet, inconvenientes en procedimientos de citas bibliográficas. Ambos grupos viven condiciones socio-familiares diferentes. Los adultos son personas con múltiples demandas laborales y familiares y escaso tiempo para dedicarle a su tesina. A los jóvenes en cambio, la inestabilidad laboral los lleva a querer acelerar los tiempos en el proceso de elaboración del informe final. Como consecuencia los docentes se debaten entre demandas de las autoridades para promover actividades de transferencia y difusión de los resultados de los informes finales de los estudiantes y la urgencia de terminalidad de los mismos. Estas particularidades se dan en el marco de condiciones similares para ambos grupos, que también son desfavorables, como inconvenientes económicos y distancias geográficas que tienen incidencia en la regularidad y continuidad de la asistencia de los alumnos a los encuentros. A pesar de esto los estudiantes y docentes reconocen aspectos facilitadores en el proceso de construcción del informe final: la posibilidad de expresión oral en la defensa, el conocimiento de la problemática educativa y la experiencia en la práctica docente, la transferencia de la teoría a sus prácticas laborales y la comunicación sin dificultades con sus directores.

3 Las emociones en el proceso de elaboración de la tesina

Este estudio da cuenta de diversas y encontradas emociones y sentimientos vivenciados durante la elaboración de la tesina: **angustia por** “*el choque de intereses y motivaciones entre director y tesinista*”; sentimientos de soledad por la “*ausencia de otro en quien apoyarse*”; **temor a lo desconocido** “*antes de iniciar el programa de investigación no sabíamos que era una tesis pero ya teníamos pánico*”; **el deseo de conocer** “*recién empiezo a disfrutar...*”; **frustración** por “*no haber aprendido a investigar durante la carrera*”.

Los alumnos reconocen diferentes emociones a medida que avanzan en la tesina. Un momento de “entusiasmo” cuando inician la tarea, al que le sigue un momento de “esfuerzo” cuando se involucran en la búsqueda bibliográfica y armado del marco teórico; un tercer momento que reconocen como “angustiante” o etapa de “plafonamiento”, cuando comienzan a encontrarse con dificultades en la recolección y el análisis de los datos, y más aún cuando deben desentrañar, describir, interpretar, argumentar en base a postura personal

y elaborar un texto científico. Esta etapa es vivida por ellos como un momento de “crisis”, de “desgano”, lo viven como “entrapante”, “sin salida”. Según estudiantes y profesores quienes superan esta etapa lo logran porque intentan comprender, tomar conciencia de lo que están haciendo, solicitan ayuda y allí, como expresa un alumno, “ven la luz”. La cuarta etapa es la de la “revisión”, los que llegan a este momento van terminando el informe final y según comentan los docentes alcanzan una visión holística de su trabajo. La defensa de la tesina es significada como la quinta etapa allí comienzan a “disfrutar” y valorar los aprendizajes adquiridos. La última etapa solo se da en los estudiantes adultos y es la “depresión post-tesis” cuando ya han terminado y deben cortar el vínculo con la universidad. Estas etapas son significadas por los alumnos como fases de mucho involucramiento personal, muy movilizadoras y de fuertes implicancias afectivo-emocionales que muchas veces pueden ocasionar la demora en alcanzar su acreditación o al abandono de la carrera.

Conclusiones

Este estudio ofrece un conocimiento situado y crítico, la información recabada y analizada en esta investigación permite hacer las siguientes sugerencias:

Asumir una visión de mundo desde la que hacemos ciencia, permite que docentes y estudiantes puedan realizar sus propias opciones metodológicas y realizar una cuidadosa vigilancia epistemológica como una forma de otorgar validez al conocimiento que construimos en el campo de la educación.

Incorporar la práctica de la investigación educativa desde los inicios de la carrera. Aprender a cuestionar y problematizar la realidad educativa, significa enfrentar al alumno no solo con estructuras conceptuales y teorías elaboradas por otros, sino también enseñarles cómo se han construido esos conocimientos. En este marco revisar las formas de evaluación de modo que permitan valorar no solo el recuerdo de información sino problematizar, analizar e interpretar la realidad educativa y socio institucional de la que forman parte, redacción de informes de avances y la difusión de los resultados obtenidos en eventos científicos, podrían constituirse en valiosas instancias de evaluación.

Reflexionar sobre las estrategias docentes. Reflexionar sobre las rutinas y los rituales, muchos de ellos vaciados de contenido, buscando que la motivación sea el deseo de conocer. Prever espacios grupales o talleres para abordar diversos aspectos: paradigmas y perspectivas epistemológicas, miedos y temores de los tesinistas, fases y etapas que deberán atravesar en este proceso de investigación. Esto mejoraría el clima del trabajo, la comunicación, abriría los canales hacia el diálogo y el debate y permitiría al alumno no sentirse solo.

Repensar el rol del director apuntando a un/a docente especializado/a en investigación educativa y con trayectoria como investigador/a, que guíe y acompañe al tesinista para hacerlo pensar críticamente otorgándole autonomía para tomar sus propias decisiones respecto a su trabajo de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E (1995) “Práctica docente y diversidad sociocultural”. Editorial homo Sapiens. Bs As.

Bourdieu, P. (2002) “El oficio del Sociólogo. presupuestos epistemológicos”, Editorial Siglo veintiuno. Bs As.

Bourdieu P (2002) “*Campo de poder y campo intelectual*” Editorial Montessor México.

Carlino, P. (2003) “*La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*”. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Cubo de Severino, L., Puiatti, H y Lacon, N. (2012) “*Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*” Facultad de Filosofía y letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Editorial Comunicarte. Mendoza.

Eldestein G. y Coria, A. “*Imágenes e imaginación, iniciación a la docencia*”. Colección triángulo, Editorial Kapelúz. Bs As.

Giroux; H. (1990) “*Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*”. Editorial Paidós. Buenos Aires.

- Goetz, J. y Lecompte, M.** (1988) *“Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa”*. Editorial Morata. Madrid.
- Gutiérrez, A** (1997) *“Las Prácticas Sociales. Pierre Bourdieu”* Editorial Universitaria. Córdoba.
- Iglesias, G. y Resala, G** (2014) *“Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales”* Colección Universidad, Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- Izura, T.A. y otros** (2013) *“La elaboración de la tesina como la última cuesta en la graduación: Sus dificultades y el rol de tutoría”* Universidad Nacional de Costa Rica, Centro de Investigación y Docencia en Educación, CIDE. Revista Electrónica Educare, vol 17, n°2 ISSN 1409-4258.
- Ley de Educación Superior N° 24.521** de 1995. República Argentina.
- Lista, C.** (1992) *“Cuadernos de sociología I”*. Editorial El Ateneo. Córdoba.
- Lucero, M.T. y Brandi, L.S.** (2001) *“La didáctica y el diseño curricular”* Documento de cátedra de Didáctica y Curriculum, Depto Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras UNC. Mendoza.
- Mendicoa, G.** (2006) *“Sobre Tesis y Tesistas”* Editorial Espacio. Buenos Aires.
- Resolución 160/11** Ministerio de Educación - CONEAU
- Rockwell, E.** (2009) *“La experiencia Etnográfica. Historia y cultura en procesos Educativos”*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Torres Frías, J. C.** (2013) *“Relación de tutoría y promoción del desarrollo de hábitos científicos en estudiantes de doctorado en educación”*. Revista Scielo Acercamiento a un caso Perfiles educativos vol.35 N°.140. versión impresa ISSN 0185-2698. México.
- Wlosko, M** (2002) *“Sujetos en Tránsito. De la subjetividad práctico profesional a la conformación del sujeto epistémico”* Universidad Nacional de Lanús. Buenos Aires. Revista Litorales. Año 1 N° 1, ISSN 1666-5945.
- Yuni, J. y Urbano C.** (2009) *“Técnicas para investigar 1, 2, 3 Análisis de datos y recolecciones científicas”*. Editorial Brujas. Córdoba.

Nuevos públicos en la Universidad: la *construcción* del estudiante universitario y su experiencia de ingreso

Autoras: Silvia Paredes, Andrea Riva y Fernanda Balma

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Villa María.

Resumen

En el artículo se presenta algunos resultados del Proyecto de Investigación *Nuevos públicos en la Universidad: Cambios en la cultura institucional universitaria y trayectorias formativas de los jóvenes¹*, radicado en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María.

El proyecto parte de reconocer las transformaciones del sistema universitario público ocurridas a partir de los procesos de expansión que se han registrado en las últimas décadas. En esta presentación se focaliza en la experiencia de los estudiantes que son primera generación que ingresa a la educación superior.

Anima esta búsqueda una preocupación que es eminentemente política, conocer esas experiencias con el propósito de volver la mirada hacia la responsabilidad de las universidades de construir políticas y sostener prácticas de hospitalidad para los estudiantes ingresantes a favor de un proceso de genuina democratización del acceso al saber.

Palabras claves: Universidad- cultura institucional- inclusión – prácticas pedagógicas

El problema de investigación. Su inscripción teórica y metodológica.

La creación de nuevas instituciones universitarias, nuevas carreras y una significativa ampliación de la matrícula estudiantil –producido en las últimas décadas- ha dado lugar a cambios relevantes en la fisonomía del sistema universitario. En particular, ha permitido el ingreso a sectores sociales que tradicionalmente no accedían a la educación superior; estos “*nuevos públicos*” se han incorporado a todo el sistema universitario y, especialmente, a las universidades creadas en la década de los 90 y en los 2000.

¹ El equipo de investigación está integrado –además de las autoras- por Lic. Anselmo Magdalena, Lic. Nerea Alaniz y la Lic. Bárbara Ferreira en condición de egresadas y las estudiantes de la licenciatura en Psicopedagogía Sofía Ribatto y Jesica Herrera.

Estos *nuevos públicos*, ingresan a las universidades sin portar el capital cultural vinculado a la educación superior propio de otros sectores sociales, de allí que nos interrogamos; ¿Cómo se vivencia ese momento? ¿La Universidad exige ciertos saberes que no ofrece, como “condición de ingreso”? ¿Cómo interpretan los estudiantes esta demanda de saberes que la universidad parece exigir? ¿Cuánto se distancian estos estudiantes reales de la construcción social e imaginaria del “estudiante universitario” (Carli 2012) ¿Qué acciones genera la Universidad para la recepción de estos estudiantes?

Definimos a la institución universidad siguiendo a Sandra Carli, como “*tejido intertextual, como conjunto de prácticas y de procesos de diverso tipo que pueden ser estudiados como lugares inestables de identificación en el que se articulan la historia vivida, la cultura institucional y la cultura experiencial.*” (Carli, 2012:39). Entenderla de esta manera, desafía a indagar estos lugares, a reconstruir esas lógicas particulares y a bucear –desde una perspectiva socio antropológica y pedagógica- ese conjunto de prácticas que refieran los actores en ese momento fundamental del ingreso a la institución universitaria.

La vida cotidiana, la experiencia real de estudiantes, las prácticas de los docentes y de diversos trabajadores, “*se configura y debate entre valores, prácticas y estilos del pasado y del presente, entre signos, símbolos y afectos de diferentes temporalidades, en la coexistencia compleja y sobredeterminada de discursos y experiencias generacionales.*” (Carli, 2012:36) Y, es en este sentido, nos interesa registrar las transformaciones operadas a favor de la inclusión de los jóvenes desde el análisis de sus relatos.

Este interés es, esencialmente, político; en el escenario actual donde se afirma que las universidades *son demasiadas*, y se considera el acceso a la educación superior un privilegio, es indispensable continuar trabajando a favor de la democratización de la educación superior. En este sentido, tomamos como encuadre fundamental las declaraciones de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) celebrada en Colombia en 2008 y la III CRES 2018 realizada en Córdoba donde, en un escenario regional bien diferente, se logró la ratificación de este principio fundamental: la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado.

En cuanto a las decisiones metodológicas, trabajamos desde un paradigma cualitativo, nos interesa construir un análisis interpretativo (Rockwell, 1987); esto es, trabajar articulando -

de manera recursiva y enriquecida desde lo conceptual- descripción, comprensión e interpretación. “(...) *la investigación cualitativa supone un análisis circular y una revisión continua de las diferentes fases, de modo que la modificación de una de ellas repercute y obliga a redefinir a las demás*” (Otero, 2004:197). O, de otra manera podemos decir que optamos por lo que Rockwell (2009) llama “descripciones analíticas”.

Se definió como instrumento de recolección de información la administración² de entrevistas semiestructuradas a estudiantes primera generación en la Universidad; al trabajar con ese material surgió la necesidad de redefinir la población a entrevistar, incluyendo a estudiantes que abandonaron y/o suspendieron su cursada y a estudiantes secundarios.

De la sistematización de ese material empírico se construyeron, en dos aproximaciones, diferentes dimensiones en relación a nuestra búsqueda inicial. De estas se seleccionan algunas para su presentación en este texto.

La primera sistematización: Experiencias de ingreso

De esta primera aproximación presentamos dos dimensiones: *La Universidad en el territorio, la oferta construye demanda y los vínculos permanencia* y *La Universidad son los profesores. La experiencia universitaria se define en el espacio del aula desde la tarea de enseñanza*.

1. La Universidad en el territorio. La oferta construye demanda y los vínculos permanencia.

Afirmamos que la expansión del sistema universitario generó una ampliación de oportunidades que operó en términos de democratización del acceso a la educación superior. (Paredes.2018). Las palabras de nuestros entrevistados ratifican esta afirmación, nos cuentan que pudieron estudiar porque la universidad *estaba cerca*; muchos de ellos provienen de poblaciones pequeñas de la región cercana a la ciudad donde está emplazada la Universidad.

²Las entrevistas y un primer análisis se realizaron como trabajo de cátedra con los/as estudiantes de la Lic. En Psicopedagogía y la Lic. En Cs. De la de educación, como un modo de ir acercándose a los modos de trabajo investigativo.

“La elegí porque estaba más o menos cerca de Oliva para viajar, ya que no tenía la posibilidad de alquilar un departamento en Villa María.” (E. 22)

“(La elegí) Porque era la que estaba más cerca la carrera y porque era nacional.” (E. 29)

Hay una expresa valoración de que acceder a la Universidad fue posible porque es una institución pública, gratuita, que genera ayudas materiales de diferente tipo, que es abierta, accesible para todos; pero no hay relatos de acompañamiento a esta instancia inicial de parte de la institución, por el contrario, hay cierto reclamo a que “por ahí te tratan mal”.

(Si pudieras dar tu opinión a las autoridades que le dirías) “Me parece que por ejemplo así para ingresar a la universidad como que no hay problema porque es muy accesible para todo, pero si es como que a veces el ingresante está como medio perdido y cuando va a preguntar capaz que por ahí te tratan mal porque ya hay mucha gente que le fueron a preguntar y bueno ahí como te tratan un poco mal, pero tendrían que acompañar un poquito más o contestar bien, aunque sea.” (E. 2)

Qué la Universidad esté allí – cerca- es condición necesaria pero no suficiente para generar prácticas de recepción que favorezcan a quienes no portan ese capital cultural sobre la educación superior que parece requerirse.

Algunos nos cuentan “vine porque ya estaba mi hermana”, “porque venían de mi pueblo”, hay una familiaridad, dan cuenta de la existencia de algún *otro* que operó como facilitador. Hay un reconocimiento de algunos que están para *andamiar*³ esa experiencia de desenlazarse de lo conocido para construir otras inscripciones institucionales.

“(…) pero justo mi hermano había conseguido un trabajo en Villa Nueva, y estaba viviendo hasta hace poco acá, y yo me quedaba de mi hermano”. (E. 27)

(comprendiste la organización de la Universidad) “...dentro de todo sí porque varias personas de Monte Buey estudian acá y entonces les fui preguntando” (E. 31)

Esos *otros* parecen ser siempre pares, no encontramos referencia a acciones de la institución orientadas en este sentido del *anfitriónaje* como señala Frigerio (2017) Este sería un aspecto sobre el que poner atención en términos de las definiciones de política

³En el sentido de la perspectiva de Vigotsky que alude a la colaboración de un sujeto experto en un dominio a otro novato. Señala Baquero: “La estructura de andamiaje alude a un tipo de ayuda que debe tener como requisito su propio desmontaje progresivo.” Baquero, Ricardo (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Aique Grupo editor. Buenos Aires. Pág. 148

institucional ¿Cómo construir estrategias de recepción para que no quede esa experiencia atada solo a los vínculos sociales (que podríamos analizarlo en términos de su capital social)?

Respecto a la instancia diseñada para la recepción - el Curso de ingreso obligatorio de la Universidad- nuestros entrevistados lo valorizan, pero es identificada como un momento, después viene la carrera “de verdad”.

“(…) los primeros días son todo paz y amor y después cuando ya pasan los dos meses se terminó el paz y amor y empieza lo que es la facultad.” (E. 8)

Nuestros entrevistados reconocen la importancia –personal, social y política- de la presencia de la Universidad en el territorio; hoy se demanda universidad, se defiende la universidad porque estuvo allí, porque el Estado llegó con esta propuesta de formación, por eso afirmamos: la oferta construye demanda y la expansión oportunidades. Pero es necesario construir estrategias instituciones de *anfitriónaje* (Frigerio.2017) para profundizar las acciones a favor de la verdadera igualdad para todos los estudiantes.

2. La Universidad son los profesores. La experiencia universitaria se define en el espacio del aula desde la tarea de enseñanza.

Toda referencia a lo experiencia como estudiante universitario alude a la clase: que pasa en la clase, lo que el profesor explica o no explica, los materiales y las ayudas para entender que hay que estudiar, etc. La universidad se hace realidad, se materializa para los estudiantes en la experiencia áulica, no hay otras referencias; esto nos permite afirmar que, para la experiencia de nuestros entrevistados, la Universidad son los profesores.

De allí que se advierta la enorme responsabilidad de los docentes y la importancia del diseño de la propuesta pedagógica didáctica que lleva adelante. La escala áulica condensa a la institución toda y condiciona en buena medida las posibilidades de continuidad.

“Al principio era raro, que se yo, vos tenías que escucharlo, es otra modalidad, el profesor explica y explica, si vos no tomaste nota, el profesor no va a venir a tomar nota por vos (...) (E. 28)

“(…) yo noté ese cambio un poco abrupto, pero es lógico.... Y también la ausencia de los profesores que no te están indicando que cosa hacer o como hacer hasta

cuando hacerla digamos. Eso también lo extraño un poco pero bueno, es cuestión de adaptarse.” (E. 4.)

Es necesario problematizar las posiciones epistemológicas y pedagógicas para –desde ellas- diseñar y desarrollar propuestas de enseñanza que procuren que todos puedan aprender. Pensar en la responsabilidad de que todos aprendan no es un lugar común entre los docentes universitarios y parece especialmente visible en los casos en que los jóvenes carecen de repertorios de actuación en sus tradiciones familiares para afrontar las exigencias que devienen de una institución que no ha consolidado otras prácticas docentes. Esto requiere que podamos mirar críticamente este *habitus profesional docente* (Perrenaud.1994) que portamos los profesores universitarios, que podamos sostener una autocrítica sobre esos saberes prácticos que sostienen nuestra actuación profesional y estemos dispuestos a promover –en nosotros y con nuestros colegas- procesos formativos que nos permitan diseñar las mejores propuestas de enseñanza para que todos puedan aprender lo que se debe aprender en su trayectoria universitaria.

Se requiere también que pongamos en discusión esa rápida responsabilización a las imposibilidades de los estudiantes de estar a la altura de las exigencias de la universidad, como si – tal como señala Eduardo Rinesi (2015)- no fuera responsabilidad de la universidad y de los docentes estar a la altura de las necesidades formativas de los estudiantes.

Y, en este contexto, nos interesa subrayar el papel de la Universidad en torno a la distribución del conocimiento que supone la tarea de enseñanza; para evitar cualquier sentido autoritario que genera practicas expulsoras o posiciones paternalista o demagógicas que terminan banalizando la responsabilidad del sistema universitario en torno a la producción y circulación del saber.

Porque, pensamos, habrá una simulación de democratización si persisten las desigualdades encubiertas en ofertas formativas diferentes para diferentes sectores sociales; si hay empobrecimiento de la propuesta formativa no hay iguales oportunidades de aprendizaje.

La configuración como estudiantes, su experiencia universitaria se dirime en el espacio del aula, en los resultados de aprendizaje, en esa experiencia que se construye en tanto hay unos docentes dispuestos a ofrecer lo necesario para que así sea. La actividad de enseñanza

se constituye en un eje fundamental para construir condiciones de igualdad en el acceso a la experiencia universitaria.

Segunda sistematización: Influencias que habilitan la construcción de un estudiante de la educación superior.

Nuestra primera búsqueda respecto a esta idea de “construcción del estudiante universitario” se orientó hacia las experiencias en la escuela secundaria, pero nuestros entrevistados nos dijeron poco sobre su experiencia en la escuela hoy. Volvimos a revisar todas las entrevistas y, en esta mirada de conjunto, construimos algunas hipótesis sobre las influencias que los entrevistados reconocen para pensarse en la educación superior.

1. Reconocimiento del papel de la escuela secundaria.

La primera constatación es que hablan más de la escuela secundaria quienes ya no están en ella. Mientras transitan la escuela se puede referenciar poco lo que les está sucediendo, pero, cuando se toma alguna distancia es donde puede valorarse el efecto de la misma para pensarse en esa continuidad en el nivel superior. Los estudiantes señalan:

“Para mí la secundaria y primaria fueron grandes etapas en mi vida (...) Mis profesores fueron grandes referentes a la hora de elegir la carrera que iba a estudiar. Desde la cátedra de Contabilidad la profesora siempre fue muy clara en sus explicaciones y hacía que le entiendas si o si y eso creo que me llamó la atención también.” (E 38 Univ. Intrap)

“(...) fui investigando gracias a una profesora del secundario, una profesora que daba una materia de Orientación vocacional, en donde ella nos dio todas las herramientas posibles para que, digamos, podamos decidir, o al menos orientarnos, en lo que queríamos estudiar (...) fue necesario ese acompañamiento de otro para que yo pudiera guiarme” (E 32 Univ. Activo)

Afirmamos siguiendo a Graciela Frigerio, que el paso por las instituciones educativas deja huellas en los sujetos, marcas que no se visualizan en el ahora, sino que constituyen efectos que se registran en otro tiempo.

“El carácter aprés coup del efecto, su extraterritorialidad así como su carácter desplazado, son en consecuencia aspectos que no pueden ser omitidos y que consisten simplemente en

señalar que: lo que ocurre a partir del encuentro con un maestro, solo se va a significar, a observar, a tener efecto -y efecto simbólico- en otro tiempo. No el de ahora, no el del encuentro, aunque la textura del tiempo del encuentro no nos deje indiferentes. En realidad, lo que queda del encuentro se va a manifestar atemporalmente en el inconsciente que ignora el tiempo” (Frigerio, 2004: 133).

Las reiteradas menciones hacia la escuela secundaria nos permiten afirmar que, en la mayoría, la experiencia en la escuela ha sido fundamental para imaginarse en la continuidad de estudios. Si en la escuela se “habla de la universidad” -como señala un entrevistado- esta asume su responsabilidad en relación con la trayectoria formativa de los jóvenes estudiantes.

Entendemos que la trayectoria formativa, tal como lo proponen Nicastro y Greco, en términos de un recorrido, un camino en construcción permanente, un itinerario en situación que va más allá de la idea de algo que se modeliza, de que alguien hace o fabrica a otro, sino que es un lugar que intermedia para que el otro se forme, haga experiencia en términos de Larrosa (2003). Así se habilita un espacio de transmisión, como proceso de pasaje, donde unos aparecen en el lugar de pasadores, antecesores, y otros en el lugar de quienes reciben una herencia, los que los suceden (Nicastro y Greco, 2012). Pensamos la trayectoria formativa no como responsabilidad de los sujetos sino del propio sistema escolar y de las instituciones en particular. Por esta conceptualización es que nos interesa focalizar en el papel de las instituciones -tanto de la escuela secundaria como de la universidad- y no responsabilizar a los sujetos por su propio recorrido.

Cuando decimos que en la escuela secundaria “se habla” de la educación superior, no estamos aludiendo sólo a la clásica actividad de ofrecer información a fines del último año de la secundaria sobre las ofertas educativas existentes (información interesante pero insuficiente), ni planteamos la necesidad de curricularizar esta tarea volviéndola un contenido escolar (algo de eso advertimos cuando referencian a la asignatura “Formación para la Vida y el Trabajo”); sino que aludimos a los decires de nuestros entrevistados donde aparecen valoradas situaciones diversas de su paso por la escuela secundaria. Por esto es que pensamos en la totalidad y complejidad de la experiencia escolar (Rockwell, 1997) que se construye cotidianamente, que excede (aunque incluye) las prescripciones curriculares y se constituye de múltiples acciones y dimensiones.

“(…) también la ONU, me influenció mucho digamos, también como a decidirme y a decir esto me gusta realmente” (E 25 Univ. Activo)

Si en esa cotidianeidad hay unos docentes que ofrecen esa información, si hay confianza en las posibilidades de los estudiantes, si hay diversas experiencias formativas, si se habilitan encuentros con repertorios diferentes del enorme bagaje cultural disponible, podemos afirmar que la escuela secundaria juega un papel importante en construir condiciones para que las trayectorias formativas de los estudiantes continúen en la educación superior.

Y esta valoración de la experiencia en la escuela nos parece un dato relevante frente a tanta crítica (mucho de ella fundada) sobre la escuela secundaria. Esa experiencia escolar que tuvo lugar permitió que algo se desplegara, otorgó -con limitaciones y contradicciones- un piso desde donde pensar-se, ofreció un recorrido que permite pensar: la universidad también es para mí.

2. *El estímulo de la familia (y los diferentes supuestos en juego)*

La otra referencia que surgió cuando indagamos respecto a quienes han ejercido alguna influencia para la decisión de continuar estudiando, es la familia. Esta valoración positiva evidencia que la educación sigue viéndose como un mecanismo de ascenso social. Tal como lo plantea Kessler (2002) la demanda por educación es creciente; las familias y los propios jóvenes demandan cada vez más escolarización, “*la mayoría de ellos percibe que sin ese capital que se desarrolla en las instituciones escolares es mucho más difícil la inserción social*” (Kessler, 2002: 11).

Ahora bien, la razón de esta valoración positiva de la continuidad de estudio se sostiene en razones diferentes; por un lado, quienes visualizan a la continuidad de estudios como un *mecanismo de acceso a trabajos más seguros*.

“Porque ahora en sí en la sociedad para meterte en el ámbito laboral necesitas tener un estudio por lo menos un terciario porque con el de secundario muy pocas opciones de trabajo tenés y por eso, por cómo está la sociedad y porque me gusta” (E Secundario)

“A mí me gusta ser Policía yo diría más por lo económico porque tengo pensado hacer otra carrera, pero como la otra carrera no me la podrían bancar entonces con lo de Policía sí, dividiría el tiempo” (E Secundario)

Aquellos que señalan “*ser alguien en la vida*”:

“Bien. Estudiar porque... con la idea de ser alguien, de poder, eh..., de alguna forma armar un futuro o constituir la vida, o decir ¡bueno! De alguna forma voy armando un camino para poder seguir y para poder tener un respaldo más adelante.” (E 29 Univ. Activo)

Y aquellos que ven a la formación como una actividad relacionada con un *proyecto de vida, con la realización personal*:

“Porque quiero proyectarme en mi futuro y porque mi familia me apoya. Me interesa todo lo que tenga que ver con la sociedad, resolver conflictos, buscar consensos” (E Secundario)

Emilio Tenti Fanfani, en un trabajo del año 2000, analizaba la expansión de la escuela secundaria y las transformaciones cualitativas que esto implicaba. Más allá de las diferencias (entre la escuela secundaria y el sistema universitario) podemos establecer cierta analogía entre los procesos de expansión de ambos. En ese texto analiza el sentido que los jóvenes le atribuyen a la continuidad en la escuela secundaria y argumentaba que era posible reconocer tres respuestas:

a) La obligación como sentido. “Se va a la secundaria por una obligatoriedad social más que jurídica, “porque sí”, porque no hay más remedio, porque es imposible no ir,...” (Tenti Fanfani, 2000.)

b) La razón instrumental. Hay que estudiar para tener algunos beneficios en el futuro. Si hoy me esfuerzo en los estudios (que en sí mismos no tienen mayor sentido), mañana seré alguien en la vida, podré ingresar a la universidad, podré lograr un buen empleo, recibiré mejor trato, etc.

c) El amor al conocimiento. Este tiene que ver con la pasión, con la entrega incondicional al saber o a uno de sus campos.

Como se podrá advertir algunos de estos sentidos están presentes en los dichos de nuestros entrevistados y movilizan, desde motivaciones diferentes, el ingreso a la educación superior; pero, en todos los casos, hay una expectativa de superación, de mejora a partir de “ser universitario”.

Cierre (parcial y provisorio)

Estas primeras aproximaciones al material recolectado nos permiten reflexionar, a manera de cierre, que pensar en la recepción de quienes ingresan a la universidad requiere sostener un enorme convencimiento – que es personal, institucional y político- sobre la necesaria democratización de la universidad para que se ejerza ese derecho declamado. Convencimiento que se expresa en el discurso político institucional de muchas universidades y que debe materializarse en experiencias concretas para los estudiantes. El momento del ingreso, el atravesar ese umbral hacia una nueva experiencia -que debe efectivamente ser una novedad, pero no un abismo; una discontinuidad, pero no una brecha- es un momento fundamental con todo el sentido político de estas acciones.

Porque, como expresa Graciela Frigerio (2017), para que los sujetos puedan tener chance de formar parte de esa experiencia institucional es necesario transformar ese *entre* que es una preposición que define una relación entre lugares, en un *entre* como imperativo verbal: ¡Entre! ¡Entre! ¡Adelante! ¡Es bienvenido! (Frigerio 2017)

BIBLIOGRAFÍA

BAQUERO, Ricardo (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Aique Grupo editor. Buenos Aires.

CARLI, Sandra (2012) El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo Veintiuno editores. Buenos Aires.

FRIGERIO Graciela. (2017) El ingreso a la Universidad. Conferencia. Señal U Académico. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=O0_ahMsmB80

FRIGERIO, Graciela (2004) Bosquejos conceptuales sobre las instituciones. En Elichiry, Nora, Aprendizajes escolares: Desarrollos en psicología educacional. Buenos Aires: Manatíal.

KESSLER, Gabriel (2002). La experiencia escolar fragmentada: Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires. Buenos Aires: IPPE UNESCO.

NICASTRO, Sandra; GRECO, M. Beatriz (2012). Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

OTERO, Hernán (2001) Investigando a investigadores del pasado. Estrategias teórico-metodológicas para el estudio de los censos nacionales de población de la Argentina

moderna. En: WAINERMAN, Catalina; SAUTU, Ruth (compiladoras) (2001) “La trastienda de la investigación”. Ediciones Lumiere. Buenos Aires.

PAREDES, Silvia. (2018) Ecos de la Reforma Universitaria de 1918: la discusión por la democratización de la Universidad. En: Revista Páginas. Núm. 9 (13). Reforma universitaria en clave pedagógica. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/21831> Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. UNC. Córdoba.

PERRENOUD, Phillippe. (1994) Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. Mimeo. Traducción Gabriela Diker. Circulación interna.

RINESI, Eduardo (2015) Filosofía (y) política de la Universidad. UNGS. IEC-CONADU-Buenos Aires.

ROCKWELL, Elsie (1997). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, Elsie (Coordinadora) La escuela cotidiana (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.

ROCKWELL, Elsie (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Buenos Aires.

TENTI FANFANI, Emilio (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. Documento del seminario “*Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio*”. Ministerio de Educación, Secretaria de Ecuación Media y tecnológica: Brasilia.

Cómo hablan los estudiantes. Oralidad académica en la Escuela de Ciencias de la Educación

Autoras: Gloria Borioli, Ivana Fantino y Mónica Monserrat

Pertenencia institucional: Facultades de Filosofía y Humanidades y de Psicología,
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Enmarcada en el proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación* avalado por la SeCyT, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, para el bienio 2018-2019 y desde una perspectiva cualitativa que privilegia la voz de los estudiantes, la ponencia comparte el análisis provisional de 90 respuestas a una de las preguntas del cuestionario de autoinforme administrado en 2018 en tres espacios curriculares obligatorios del Ciclo Básico de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación. A tal fin se ha seleccionado bibliografía especializada sobre ciencias del lenguaje (Benveniste, 1996; Ducrot & Schaeffer, 1998; Kerbrat-Orecchioni, 1986) y oralidad académica (Blanche-Benveniste, 2005; Cárdenas, 2007; Gausse, 2017).

A modo de avance de las conclusiones, puede afirmarse que las voces recogidas dan cuenta de una vacancia institucional, ya que el alumnado despliega recursos autogestionados y vividos en la mayoría de los casos como insuficientes en instancias de evaluación; tales resultados preliminares de la indagación aun en proceso fortalecen la hipótesis según la cual la oralidad debería incluirse en la agenda académica como objeto de enseñanza y reflexión sistemáticas en el transcurso de toda la formación de grado.

Palabras clave: discurso académico – Universidad – educación - oralidad– estudiantes

TEXTO COMPLETO

1. Justificación. Cuadro de situación

En las últimas décadas numerosas instituciones de educación superior se han abocado a la investigación y al fortalecimiento de las habilidades lectoras y escritoras de los estudiantes. Trabajos realizados en Universidades como la de La Matanza, Luján y muchas otras dan

cuenta de la creciente preocupación por las prácticas discursivas del dominio de la escritura, sobre todo en lo atinente al trabajo final de grado en diversos campos disciplinares.

En la Universidad Nacional de Córdoba varias unidades académicas vienen desarrollando talleres, seminarios y foros a fin de dar respuesta a las demandas de los claustros vinculada con la producción de tesis, tesinas y sistematizaciones de experiencias y también con los parciales domiciliarios y presenciales, las monografías y los informes de lectura.

Ahora bien, hasta donde llega nuestro relevamiento, el dominio de la oralidad no ha concitado todavía en nuestro país un interés sostenido y por ende, es débil y azarosa -en la escolaridad obligatoria y en la educación superior- la puesta en marcha de recursos de fortalecimiento. En efecto, en los últimos años los equipos docentes y los alumnos con quienes hemos tomado contacto en el proceso de nuestra investigación, revelan que se trata de un campo inexplorado y naturalizado, de manera tal que la preparación de coloquios, presentaciones orales, exposiciones grupales y debates suele permanecer en una jurisdicción privada, incógnita y difusa. Es por ello que mediante el proyecto *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación (2018-2019)*, indagamos y proponemos líneas de acción que contribuyan a fortalecer no solo las habilidades de oralidad, lectura y escritura de los estudiantes, sino también la enseñanza de tales complejos de competencias en todo el trayecto de la formación de grado de la Escuela de Ciencias de la Educación, lo cual implica un corrimiento del enfoque centrado en el déficit del alumno a un enfoque centrado en la autorrevisión, la enseñabilidad y el compromiso sustentable de todos los claustros.

Desde ese marco empírico e institucional, el aparato teórico del proyecto para leer el eje oralidad que constituye el tema de la presente ponencia, incluye conceptos y aportes sobre los lenguajes (Blanche-Benveniste, 2005; Davis, 2010; Goffmann, 2001; Kerbrat-Orecchioni, 1986) y sobre la oralidad como objeto de enseñanza (Borzzone, 2004; Cárdenas, 2007; Gaussel, 2017).

En cuanto a la metodología, el proyecto asume un abordaje cualitativo centrado en entrevistas a profesores y cuestionarios a estudiantes -de base estructurada y semiestructurada, con ítems cualitativos y cuantitativos-, con planteos sobre oralidad,

lectura y escritura y diseño de opción múltiple, escalas y completamiento con respuesta breve. Ahora bien, a los fines de esta ponencia centrada en oralidad, hemos recuperado solo una pregunta abierta del cuestionario para estudiantes del Ciclo Básico de Ciencias de la Educación: *¿Qué sentís que podrías mejorar en tu desempeño oral universitario?*; o sea, tomamos un recorte del bloque de oralidad, que en instancias posteriores del avance del proyecto será puesto en diálogo con los testimonios de los profesores entrevistados.

2. De qué esta hecha la oralidad

Al analizar cómo se aprende una lengua, algunos expertos (Borzzone, 2004) conciben la expresión oral como la destreza de un sujeto para llevar a cabo acciones en las cuales se discutan y negocien significados con precisión y fluidez, mientras se construyen estructuras lingüísticas. Es decir, hablar implicaría tanto el conocimiento de la lengua, la lexis y la gramática como la habilidad para procesar información: conexiones, inferencias, implícitos discursivos, etc.

Según anticipamos, por oposición a la literacidad, la extendida naturalización de la oralidad en educación superior ha operado como obstáculo para que profesores y alumnos desglosen sus componentes, problematicen su práctica y diseñen estrategias de acompañamiento y reflexión. Hasta donde hemos sondeado, ciertamente hay conciencia en los docentes sobre el impacto de los equipamientos discursivos previos al ingreso a la academia en el avance en la carrera; pero no hay desmontajes de situaciones, lecturas específicas ni asesoramiento suficiente: tal situación es solidaria de la atención solo limitada a las prácticas de lectura y escritura –y no a oralidad- que en la Escuela de Ciencias de la Educación estamos indagando y es justamente esa preocupación, ese hiato en la formación, lo que origina la presente ponencia.

Como habilidad comunicativa, la oralidad es universal –incluso los pueblos ágrafos disponen de ella- y tiene una gramática propia distinta de la gramática escrita: no se trata de una diferencia cuantitativa de corrección o de desvío de la norma, sino cualitativa, ya que en la oralidad hay oraciones simples e inconclusas, interrupciones, repeticiones, troncaciones, modificaciones para redireccionar o reajustar el discurso, etc. También hay marcas prosódicas, de entonación, de volumen y de velocidad que producen sentido: cuando queremos enfatizar un término o tomar distancia de algo que citamos o referimos, el

tono, el ritmo, la pausa y los gestos indican la posición del enunciador respecto del enunciado.

La dinámica de la oralidad está fuertemente condicionada por la materialidad y la inmediatez del interlocutor, cuyos gestos e intervenciones delimitan el discurrir de las ideas y orientan acerca de su interés por lo que se está abordando, y de los acuerdos y desacuerdos entre los intervinientes. Esa copresencia posibilita -y a veces exige- el despliegue de códigos que involucran lo gestual, lo corporal; así, al hablar podemos tocar al otro, aproximarnos o alejarnos de él y todo eso construye sentido. Los movimientos de cabeza y de manos, las posiciones de los brazos y las piernas, la sonrisa y el sostén o el devaneo de la mirada son modos de decir sin palabras. Levantar una ceja, consultar el celular, inclinar la cabeza, carraspear o jugar con los dedos en el transcurso de un diálogo familiar, de un examen oral o de un coloquio, por ejemplo, constituyen un alto porcentaje de la comunicación. En este sentido, afirma Flora Davis (2010):

El mensaje que se transmite por el aspecto personal no es sólo el que se refiere a la persona en sí sino también a lo que ella expresa. Un acalorado discurso político pronunciado por un hombre de mirada apagada, de rostro de rasgos caídos y de posición corporal incorrecta, no resulta atractivo. El orador nos indica con su aspecto que no tenemos necesidad de prestarle atención, ya que nada interesante tiene que decir. (p. 49)

Ese componente actoral y escénico de la oralidad es una de las recurrencias en las voces de los estudiantes, quienes, ante la pregunta sobre qué aspectos podrían desarrollar en su desempeño oral, responden:

- *Mejorar mi control en el tono de voz (a veces se me corta la voz)*
- *Lo corporal y emocional*
- *Los nervios (soy muy nerviosa y me trabo en el oral)*
- *La postura corporal*
- *Me encantaría hablar no tan rápido*
- *Cómo pararme frente al profesor*

- *Dejar de lado la vergüenza*
- *A veces nervios*
- *Elocuencia*
- *Poder expresarme de una manera más suelta*
- *Mejorar el tono de voz*

Tales testimonios acerca del control en el tono de voz, la postura corporal, la velocidad y la soltura, ese poner el cuerpo, pararse frente a la clase, exponer un tema, dar una charla son expresiones de retos que el alumno universitario y el futuro profesional asumen en su formación de grado y su práctica laboral, para los cuales los equipos docentes podríamos prever instancias de desmontaje, análisis y entrenamiento a lo largo de la formación. En efecto, es posible enseñar la producción y la lectura de los marcadores de límite no verbales –como mirar el reloj o el celular- o verbales –“Bueno...”- que indican que el tiempo ha expirado; es posible también enseñar los familiaritemas concebidos o indicadores verbales de distancia socioemocional entre los interlocutores (Kerbrat-Orecchioni, 1986), la planificación del discurso y su puesta en acción y muchos otros contenidos de la etnometodología, las ciencias del lenguaje y la antropología centrados en el diálogo, la conversación, la comunicación. En otras palabras, hoy en la Universidad pública e inclusiva es oportuno y necesario -por razones sociopolíticas y académicas- concebir la oralidad no solo como medio para dar cuenta de los aprendizajes, sino también como dispositivo cognitivo y conocimiento en sí mismo de alto potencial en términos de autoestima, empoderamiento y equidad.

Por otra parte, en una conversación espontánea, un coloquio o una mesa de diálogo entre expertos hay rasgos y matices cuyo análisis es social y afectivamente ventajoso para el estudiante y el trabajador de la educación. La ubicación física de los cuerpos en el espacio, el hecho de que algunos sujetos estén sentados y otros de pie, la disimetría en la distribución del poder de los intervinientes (Bourdieu, 1985; Van Dijk, 1997) y la focalización de las miradas de los presentes son factores de impacto en los desempeños orales (Goffmann, 2001). Sería útil enseñar, por ejemplo, que en la conversación espontánea el cambio de hablante es recurrente y la duración total de cada turno de habla es libre, hecho que no ocurre en una instancia académica en la cual las regulaciones son

mayores y las interrupciones, casi inexistentes. Esas tipologías –la conversación espontánea y la conversación académica- tienen distintas clases de enunciados y también difieren los mecanismos para reparar errores o transgresiones en la toma de la palabra. Y, desde luego, las exigencias vinculadas con el léxico disciplinar y la precisión semántica son diversas en diálogos formales e informales. También en este orden de cosas hay conciencia en el estudiantado, que declara necesitar:

- *Lenguaje apropiado a la materia que estoy cursando*
- *Adquirir un vocabulario más técnico*
- *Terminología*
- *Lenguaje académico*
- *Hablar con propiedad*
- *Vocabulario*
- *Las expresiones*
- *Hablar con términos adecuados*

Las alusiones al vocabulario disciplinar y al universo de referencias de los sujetos remiten al problema de disponibilidad léxica y a la distancia entre los desempeños discursivos cotidianos, en los cuales hay numerosos neologismos e inexactitudes semánticas, y las restricciones académicas, que exigen en muchas ocasiones no solo precisar el vocablo, sino también aclarar desde qué marco teórico se enuncia porque esa procedencia tiene implicancias discursivas. Otra dificultad léxica relevada reside en la asignación de representaciones y sentidos del colectivo social extendido a términos que en la carrera se cargan de otras implicancias; tal es el caso de “transmisión”, “apropiación” o “recorte”, significantes que en diferentes cotextos y contextos recubren diversos significados y que en Ciencias de la Educación se cargan de rasgos de significado particulares.

3. La oralidad como objeto de transmisión y reflexión. Los estudiantes hablan

Ya la Ley Federal de Educación n° 24.195 sancionada en 1993 establecía la enseñanza de la oralidad en la escuela primaria. En los documentos oficiales y en las orientaciones para los docentes la conversación era un contenido a abordar. También la Ley de Educación

Nacional n° 26.206 de 2006 prescribe el dominio de la oralidad como eje transversal en la escolaridad obligatoria, aunque no le otorga el mismo espacio que al dominio escrito. Por ejemplo, en el Cap.II, “Fines y objetivos de la política educativa nacional”, Art. 11, inciso “1” explicita “Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento”, sin mencionar la enseñanza de las habilidades orales. Hoy, a más de 25 años de aquella normativa que incorporaba la oralidad como eje a enseñar, advertimos que en numerosas instituciones ese contenido se soslaya. No obstante, en una publicación de 2004 para la Red de Apoyo Escolar destinada a maestros de alfabetización inicial intercultural, leemos que:

La conversación es una forma de construir significados en colaboración donde las comprensiones individuales y colectivas se vuelven más complejas gracias las contribuciones sucesivas de las diferentes personas. En la conversación los niños y las niñas tienen algo para decir: sus conocimientos previos, su capacidad para explorar juegan un importante papel en la construcción de nuevas comprensiones acerca del mundo (Borzzone, 2004, p. 85).

Las conversaciones exploratorias y en colaboración propician la indagación colectiva y el intercambio entre pares, provocan la reflexión y permiten al maestro retomar lo dicho por el alumno para alentar la prosecución, ya que conversar es “una forma de ampliar el mundo conceptual” (*ibíd.*, p. 90) y de poner la experiencia en palabras. Habilidades discursivas como la reformulación, la generalización y la explicación, y relaciones entre las proposiciones como la causalidad, la clasificación, la descripción y la secuencia pueden enseñarse mediante la conversación. En el caso de alumnos avanzados la conversación como nudo de reflexión posibilita aprender la fonología (sonidos del lenguaje), el léxico (palabras de la lengua), la sintaxis (gramática y organización) y la semántica (los significados) y también abordar las dimensiones sociolingüística –vinculada con las variaciones en el uso- y practofonatoria -es decir, la producción de gestos, sonidos, ritmos y entonaciones-.

Desde luego, las habilidades orales se ubican en el ámbito privado del sujeto y el aprendizaje del habla depende en buena medida de la interacción temprana con los adultos:

si bien tales hechos son escasamente objetivables y de difícil análisis y transmisión, en algunos escenarios, como escuelas de la Suiza francófona (Gagnon & Dolz, 2016 cit. por Gaussel, 2017), se enseña a respirar y a articular el habla al contexto, se practican relajación y búsqueda de contacto visual y se ejercitan habilidades narrativas y lectura expresiva. Similares preocupaciones manifiestan nuestros estudiantes de nivel superior, algunos de los cuales, al ser interrogados acerca de qué aspectos de la oralidad creen que podrían mejorar, mencionan factores no lingüísticos:

- *Fluidez*
- *No exponer tan rápido las ideas*
- *Controlar los nervios*
- *Mi confianza*
- *Superar lo afectivo que involucra la voz*
- *Concentración*
- *No ponerme nerviosa*
- *La fluidez al hablar*
- *Hablar más alto*
- *Hablar más detenidamente, pensando con anterioridad lo que voy a enunciar*
- *Fluidez verbal*
- *Hablar más lento*
- *Elevar un poco la voz*

En esta selección aquí compartida y en los cuestionarios hasta ahora procesados hay claras recurrencias en torno de componentes prosódicos o vocoacústicos –inflexión, entonación, acento, modulación, volumen- y psicológicos –intención, emociones, autoimagen-. El uso de la respiración, la graduación del volumen, el empleo del silencio, la espera del turno, la recapitulación de lo propio, la velocidad del flujo discursivo y los gestos suelen ser factores socioculturales de difícil abstracción. Despersonalizar esos rasgos, tomar distancia y analizarlos supone una tarea social y emocionalmente delicada porque en el *cómo decir* se juegan implicancias subjetivas.

En los cuestionarios administrados, los factores lingüístico-discursivos y metalingüísticos atinentes a los dominios oral y escrito también se mencionan con asiduidad por constituir una zona de preocupación de los estudiantes:

- *Capacidad de resumir las ideas principales*
- *Explicar mejor y más profundamente los temas*
- *La organización del discurso para no mezclarme*
- *Precisión conceptual*
- *Organización en las respuestas dadas*
- *Evitar extenderme en las explicaciones*
- *Ser más escueta con la exposición*
- *Organización*
- *Lograr sintetizar mejor los diversos temas*
- *Me gustaría mejorar mi capacidad para relacionar autores*

Estos sintagmas señalan que hay conciencia sobre las dificultades de establecimiento de relaciones, análisis y síntesis, limitaciones en la coherencia global (nivel macroestructural) y problemas en el ajuste al tiempo asignado. Ninguno de los alumnos de la muestra de nuestra indagación reveló debilidades importantes con respecto al discurso narrativo, pero sí con el expositivo y el argumentativo. Tal vez ello se deba a la temprana frecuentación de cuentos y anécdotas en los ámbitos familiar y escolar y también al hecho de que las narraciones ficcionales y autobiográficas inducen la experiencia y suelen ser fáciles y amenas, en tanto la exposición y la argumentación, propias de la educación formal, vehiculizan contenidos impersonales tales como ideas e instrucciones y suelen requerir más esfuerzo en el aprendizaje.

Por último, otro aspecto que los alumnos perciben como mejorable remite a la interdiscursividad, al juego con enunciados ajenos, al uso de autores y citas, lo cual no es privativo del dominio oral. Esa preocupación reiterada en las respuestas al cuestionario se presenta en los siguientes términos:

- *Recurso a autores*
- *Poder establecer relaciones entre autores, en el momento del examen oral*
- *La forma de citar*

- *Organización de temas según autores*
- *Decir mejor lo que quieren decir los autores*
- *Citar*
- *Usar vocabulario pertinente (tomado de los autores)*
- *Relación entre temas/autores*

En la academia, tanto en el dominio oral como en el escrito, hay una dificultad persistente en la utilización de voces, en el empleo de la palabra de otro. A veces esa dificultad reside en la indiferenciación de enunciados o en el empleo de un concepto bibliográfico como propio y en tal caso el sujeto puede inadvertidamente cometer plagio; otras veces la profusión de citas funciona como una especie de escondite del estudiante, que no encuentra su voz, que no se atreve a decir su disenso, que no puede conservar distancia con lo leído y que, por ende, demora en instituirse como sujeto semiótico, es decir, como sujeto que dice y que es dicho por el discurso. De allí la importancia didáctica y política de enseñar el deslinde de teorías, la contextualización de las producciones teóricas, la puesta en situación de lo que se dice y lo que se lee, la toma de la palabra. Como afirma Bajtín:

El hablante no es un Adán, por lo tanto el objeto mismo de su discurso se convierte inevitablemente en un foro donde se encuentran opiniones de los interlocutores (...) el enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva y no puede ser separado de los eslabones anteriores (1982, pp. 274-285. Cit. en Arán, 2006, p. 85).

4. Conclusiones provisionales. Mucho más que hablar

Según recientes investigadores (Cárdenas, 2007; Navarro, 2014; Peña Borrero, 2008) el lenguaje en la enseñanza y el aprendizaje tiene por lo menos tres funciones: una función comunicativa, una función social y una función epistémica. En efecto, con códigos verbales y no verbales se dice, se enseña, se hace público lo privado, se hace saber al otro, se genera pertenencia. Por eso preferimos concebir el lenguaje no como herramienta sino como condición por la cual somos humanos (Benveniste, 1996) y pensar la oralidad como un recurso privilegiado para mostrar el conocimiento, para exponer, para debatir.

Hasta el siglo XIX, cuando se consolidó el prestigio de la palabra escrita, los estudios estaban mediados por la palabra oral y en ese escenario la retórica ocupaba un lugar importante en la formación universitaria. Hoy, tal vez por la vivencia contemporánea de la temporalidad, la comunicación oral se resitúa y se revaloriza, constituyendo un campo de estudio para los profesores y una demanda de los estudiantes, que solicitan espacios de formación y entrenamiento en los cuales se puedan...

- *Hacer simulacros de exámenes orales*
- *Ordenar ideas y conceptos en la inmediatez del diálogo*
- *Usar vocabulario más específico al campo*
- *No sintetizar tanto la información*
- *(Lograr una) mejor síntesis de los temas*
- *Superar lo afectivo que involucra la voz*
- *Expresarme frente a muchas personas*
- *Desarrollar las ideas con mayor fluidez*
- *Mantener las ideas en el discurso*
- *Hablar con mayor claridad*

En este sentido, creemos que la tarea de la reformulación que con frecuencia solicitamos en coloquios, parciales y exámenes finales, podría resultar una actividad productiva por el desafío que conlleva, ya que el sujeto enuncia un texto propio basado en un texto ajeno, y ello importa una doble fidelidad en la cual las fronteras suelen desdibujarse en el oral quizás más que en el escrito. Otro formato útil para ejercitar en clase sería la conversación didáctica, registrada y analizada con algunos indicadores tales como la superestructura, los principios de cooperación y cortesía y algunas claves más de las ciencias del lenguaje.

Para empezar a concluir, entre las sorpresas surgidas al relevar los cuestionarios, hay tres que merecen especial atención:

En primer lugar, una declaración de suficiencia:

- *Desde lo personal, en los orales tengo un buen desempeño ya que me gusta ir conectando todas las ideas y no por el contrario dar una lección memorística. Por el momento no considero algún aspecto a mejorar.*

En segundo lugar, hay dos menciones que indican claramente lo que nos está faltando enseñar y que remiten a la dimensión pragmática del discurso:

- *Practicar el discurso con anticipación*
- *Ensayo lo que se expondrá*

La dimensión pragmática, referida al ajuste del enunciado al contexto, apunta a las previsiones del enunciador, a los recaudos para garantizar la eficacia de la comunicación. Atender ese componente de la interacción oral implica adecuarse al enunciatario, tener claro el objetivo, considerar el vínculo de poder entre los intervinientes, imaginar los efectos que la enunciación podría producir, ya que “la pragmática estudia (cómo) el sentido se subordina al material lingüístico en la interpretación de un enunciado” (Ducrot & Schaeffer, 1998, p. 121).

En tercer lugar, percibimos la casi ausencia en el trabajo de campo y en la tarea de enseñar, de comentarios acerca de la escucha, como si la oralidad solo comprometiera la producción y no la recepción de discursos, acerca lo cual reflexiona Blanche-Benveniste (2005):

Al escuchar una producción oral se disciernen sintagmas y no palabras aisladas; en lo escrito identificamos las unidades mediante palabras gráficas; el proceso de percepción es fundamentalmente diferente. En los sintagmas la intervención del oyente es importante, y la deformación siempre es posible.
(p.24)

Finalmente, a modo de recapitulación provisoria e incompleta, reiteramos algunas recurrencias de los cuestionarios mencionados, que proponen una agenda de acciones y un listado de prioridades manifestadas por los estudiantes sobre:

1. la condición actoral y escénica de la oralidad
2. el léxico disciplinar y la precisión semántica
3. los componentes no lingüísticos, prosódicos y vocoacústicos
4. la interdiscursividad y la contaminación de voces
5. la gestión de la autoadministración del tiempo asignado.

En tiempos de prácticas discursivas híbridas y de reconfiguración de estrategias y tipologías de comunicación y en una Universidad inclusiva que apuesta a la calidad, la enseñanza

sistemática de la oralidad en sus formas monologales y dialogales -que incluyen la conferencia, el coloquio, la presentación de trabajos en eventos académicos, la “defensa” de trabajo final de grado, etc.- a lo largo de la carrera, provee a los estudiantes de recursos de actuación social de un alto potencial político: esa es una deuda institucional que nos preocupa y que queremos empezar a reparar.

BIBLIOGRAFÍA

- Arán, P.O. (2006). *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*. Córdoba: Ferreyra.
- Benveniste, É. (1996). *Problemas de lingüística general*. México: S. XXI.
- Blanche-Benveniste, C. (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Cárdenas, V. (2007) (Coord.). *La puesta en palabras. Reformulación oral y escrita en estudiantes universitarios de primer año*. Salta: Editorial de la Universidad Nacional de Salta.
- Gaussel, M. (2017). “Je parle, tu dis, nous écoutons: apprendre avec l’oral”. Dossier de veille de l’IFÉ (Institut français de l’Éducation), n° 117. Lyon. Francia. Recuperado de: <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/117-avril-2017.pdf> (trad.nuestra)
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Rosemberg, C. & Borzone de Manrique, A. M. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.
- Davis, F. (2010). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- Goffmann, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras / U.B.A.

Peña Borrero, L. B. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

Val.Es.Co. (2014). “Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial)”. Universidad de Valencia. Estudios de Lingüística del Español 35.1 (2014), pp. 11-71. Recuperado de: <http://infoling.org/elies>

Van Dijk, T. (1997). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Madrid: Paidós Ibérica.

“Yo estoy de acuerdo con que existan regímenes especiales para algunos estudiantes, pero depende de cada caso”. Notas sobre inclusión educativa y experiencia docente

Autoras: Carla Falavigna, Florencia Bergliaffa y Ornella Re

Pertenencia institucional: Centro de Estudios Avanzados - Facultad de Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

La inclusión educativa supone no dejar a nadie por fuera de los espacios educativos, en este caso por fuera de la universidad; implica el desafío de construir una universidad para todos. Aparece aquí un primer punto en el cual nos interesa detenernos: si la universidad es pública y de acceso libre y gratuito, ¿por qué, sin embargo, no es para todos? “Inclusión”, en estos últimos años, es tanto el signo distintivo de una serie de políticas estatales que promueven la educación superior como un derecho como el foco de un debate académico no cerrado. Este debate por la inclusión ha sido la temática que nos convocó a pensar en el reciente proyecto de investigación en el cual estamos trabajando¹. En esta ponencia compartiremos el modo en que estamos explorando las contingencias de la inclusión -cómo se produce, cómo funciona, sus efectos, sus dificultades- en su dimensión cotidiana y desde las experiencias de estudiantes y docentes de la UNC, centrándonos en estos últimos. Recuperaremos algunas voces docentes que ponen en evidencia que la inclusión se ha convertido en una problemática cotidiana al interior de las aulas y ante la cual los docentes ensayan diferentes (y a veces contradictorias) estrategias.

Palabras claves: universidad pública - inclusión educativa- sectores populares - experiencia docente.

Introducción

Cuando ponemos sobre la mesa el término “inclusión”, lo primero que se nos ocurre es pensar, por oposición, en la palabra “exclusión”. Tal como señalamos en el resumen, ante la

necesidad de la inclusión en espacios universitarios, se nos plantea el desafío de construir una universidad para todos, y aquí nos preguntamos: si la universidad es pública y de acceso libre y gratuito, ¿por qué, sin embargo, no es para todos? Decíamos, también, que la temática de la “inclusión”, en estos últimos años, es tanto el signo distintivo de una serie de políticas estatales que promueven la educación superior como un derecho como el foco de un debate académico no cerrado. No sólo es el eje de un debate académico y conceptual, sino también un problema cotidiano en las aulas para los docentes. La inclusión actualiza las tensiones entre las tendencias selectivas y meritocráticas, y la tradición plebeya que conviven en las instituciones universitarias argentinas (Carli, 2012).

En este escrito problematizaremos la inclusión –desde un enfoque socioantropológico- a partir de las perspectivas de docentes y no docentes de la UNC. Nos preguntamos: ¿Cuáles son los problemas que se presentan para quienes trabajan a diario en torno a la inclusión educativa? ¿Cómo funcionan, en lo cotidiano, las políticas de inclusión orientadas a jóvenes y adultxs de sectores populares? Nos interesa explorar las contingencias de la inclusión - cómo se produce, cómo funciona, sus efectos, sus dificultades, tal vez sus contradicciones- en su dimensión cotidiana y desde la perspectiva, en este caso, de docentes y no docentes de la UNC.

Partiendo de estas inquietudes, la escritura del texto se dividirá en tres grandes apartados. En el primero nos dedicaremos a comentar el actual proyecto de investigación - el enfoque, los objetivos y los interrogantes guían nuestras búsquedas-. En el segundo recuperaremos algunas voces docentes que ponen en evidencia que la inclusión se ha convertido en una problemática cotidiana al interior de las aulas y ante la cual los docentes ensayan diferentes (y a veces contradictorias) estrategias. En el último enunciaremos algunas reflexiones que intentan responder el para qué sería esencial conocer la perspectiva de docentes sobre las tensiones de la inclusión en la UNC.

Universidad pública e inclusión educativa: transformaciones y nuevos desafíos. Notas sobre el proyecto de investigación.

El proyecto de investigación en el que estamos trabajando se titula: “Universidad pública e inclusión educativa: transformaciones y nuevos desafíos. Experiencias de estudiantes y docentes en la Universidad Nacional de Córdoba desde un enfoque socioantropológico”².

Este es continuación de proyectos subsidiados por SECyT desde 2006 y radicados en el área de Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). El tema que nos convoca desde hace más de una década es la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades de jóvenes y -más recientemente- adultos que ingresan (o aspiran ingresar) a la Universidad Pública; esto nos llevó, en nuestro último trabajo, a indagar sobre las trayectorias y experiencias de estudiantes provenientes de sectores populares y con becas de ingresantes de la UNC³.

Hoy, a más de 400 años de la creación de la primera universidad argentina y a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918, el acceso a la Educación Superior en instituciones públicas en nuestro país sigue siendo un tema de controversia académica y social. La autonomía, las formas de financiamiento, el rol del Estado, la democratización de la gratuidad y las políticas efectivas de inclusión son algunos ejes del debate (Dias, 2016). En relación con este último, en los últimos años diferentes estudios dan cuenta de un aumento en la cantidad de inscriptos en el nivel superior, advirtiendo a la vez un crecimiento del porcentaje de estudiantes pertenecientes a los sectores de menores ingresos en el sistema universitario (Bottinelli y Sleimnan:2017; Mónaco, J:2017; Rinesi, E: 2015; Terigi, F: 2014). En sintonía con estos datos, en el proyecto “Universidad y Escuela Secundaria. La construcción del horizonte temporal en jóvenes de sectores desfavorecidos” (2010/2011) observamos que, en jóvenes de sectores populares, comenzar una carrera universitaria no formaba parte de su horizonte temporal. Sin embargo, en el marco de nuestro último proyecto “Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Trayectorias de jóvenes de sectores populares en el ingreso a la universidad pública.” (2016/2017), apreciamos como lenta, aunque progresivamente, la Universidad comenzó a configurarse como una elección posible; apuntalada en un entramado relacional que incluía a la familia, docentes de la escuela secundaria y diversas políticas estatales de inclusión social y educativa. En esta línea, en aquellas indagaciones constatamos que la inclusión constituyó el signo de una serie de políticas estatales en torno a la educación superior concebida como un derecho. No obstante, como ya anticipamos, la inclusión es también objeto de controversia social; tal como se manifestó en el debate mediático en torno a la sanción de la Ley de ingreso irrestricto en 2015 (Fiorentino y Moretti, 2016). Al complejizar la

problemática, podemos agregar a partir de nuestro trabajo de campo que la inclusión es también: un problema cotidiano en las aulas para los docentes -en cada intento por compatibilizar las demandas sociales de inclusión y de calidad a la vez, en contextos de masividad-; una actualización a nivel institucional de las tensiones entre las tendencias selectivas y meritocráticas contra la tradición plebeya de las instituciones universitarias argentinas (Carli, 2013); y el foco de un debate académico. En esta dirección, las políticas de inclusión forman parte de un eje conceptual mayor: la democratización de la universidad, la cual se despliega en dos caras (Chiroleau, 2016). En su faceta interna, la democratización tiene que ver con la composición del cogobierno y la representación de los distintos claustros; mientras que en su cara externa se trata de la búsqueda por una mayor representación social de los diferentes grupos sociales (o clases) al interior de la institución. Es en este segundo punto donde el debate académico se afina, puesto que a medida que las políticas de inclusión caminaban en su implementación, se comienza a reconocer que ya no se trata tan sólo de la extensión de derechos (de acceder a estudios superiores, en este caso), sino que la inclusión también pone en juego exigencias de democratización de “segunda generación” (Chiroleau, 2016): no es suficiente garantizar el acceso, sino que se vuelve fundamental que estas personas alcancen “buenos resultados” (puedan permanecer y egresar). Es necesario un trabajo en torno a reducir las desigualdades sociales ya que una inclusión realmente democratizadora debe ser capaz no sólo de universalizar el acceso, sino también de garantizar educación de calidad para todos. ¿Cuáles son los argumentos que entran en discusión en estos debates académicos? ¿Cómo se juegan la inclusión y la calidad educativa en el ingreso de sectores populares a la universidad pública, en un contexto de transformaciones en las políticas estatales vinculadas con la educación superior? ¿Cómo vivencian estudiantes y docentes estas tensiones? Nos interesa, en primer lugar, explorar las contingencias de la inclusión -cómo se produce, cómo funciona, sus efectos, sus dificultades- en su dimensión cotidiana y desde las experiencias de estudiantes y docentes de la UNC. En segundo lugar, proponemos indagar las tramas de relaciones en las que dichas prácticas se desarrollan, atendiendo a las transformaciones en la dinámica institucional universitaria ligadas a los cambios de gestión nacional y de la UNC resultantes de las elecciones del año 2015 y 2016, respectivamente. Al mismo tiempo, proponemos sumergirnos en un actor en el que no hemos profundizado en indagaciones previas: el

docente universitario; indagar cómo son sus experiencias en el actual período histórico-político. Por último, planteamos registrar los modos en que la Institución Universidad aloja (o no) a estos estudiantes y docentes, sus políticas de inclusión y las tensiones -y quizá contradicciones- que implica la puesta en práctica de estas.

Así, nuestro objetivo general es conocer las experiencias de estudiantes y docentes universitarios en relación con políticas de inclusión, a través de un análisis socioantropológico de prácticas y procesos educativos e institucionales en el ámbito de la UNC. Los objetivos específicos son varios, pero en este escrito nos centraremos en uno de ellos: Indagar las tramas de relaciones en las que las experiencias de ingreso se desarrollan, atendiendo particularmente a la perspectiva de docentes universitarios y las problemáticas cotidianas ligadas a las tensiones entre inclusión educativa y calidad académica.

En relación con el enfoque, nos acercamos a la problemática desde una perspectiva socioantropológica que permita circunscribir el fenómeno en una discusión teórica, en donde retomamos nociones como “trayectoria”, “percepciones” y “estrategia” (Bourdieu, 2003), y abordarlo desde un enfoque etnográfico. Esto nos permite ver las implicancias subjetivas de la implementación de políticas públicas alrededor del ingreso en los estudiantes y docentes, desde la perspectiva de los actores en primera persona, y así enriquecer las descripciones estadísticas. Investigamos desde un abordaje etnográfico, centrado en las técnicas de observación-participante, análisis documental y realización de entrevistas en profundidad. La etnografía constituye un modo de conocimiento que implica un trabajo de campo intensivo y prolongado, empleando la propia persona del investigador como principal herramienta de conocimiento (Guber, 2014). Para ello, recurrimos a una estrategia etnográfica centrada en acompañar las experiencias estudiantiles en la universidad de manera procesual y relacional; es decir, recuperando las múltiples dimensiones, relaciones y agencias involucradas en el hacer-se de lo social (Quirós, 2014; Latour, 2008; Ingold, 2011). Dicha estrategia también implica reconstruir e integrar perspectivas nativas de carácter vivencial, en lugar de reducirlas a aspectos intelectuales o ideacionales de la experiencia (Quirós, 2014). Esta disposición se traduce en un trabajo de campo que se desarrolla a través de relaciones de interconocimiento con otras personas; y en una reflexividad que se potencia cuando quien investiga se habilita a ocupar una

posición en un sistema de relaciones y ser afectado, principios metodológicos con los que Favret-Saada (2010, 2015) invita a dar estatuto epistemológico a los aspectos no verbales, afectivos, involuntarios, no representacionales de la comunicación humana.

“Yo estoy de acuerdo con que existan regímenes especiales para algunos estudiantes, pero depende de cada caso” **Relatos docentes ante las tensiones de la inclusión educativa.**

Decíamos que la “inclusión” es un problema cotidiano en las aulas para los docentes que los enfrenta a distintas situaciones en donde tienen que tomar decisiones que- aunque enmarcadas en resoluciones institucionales- se llevan a cabo desde las concepciones que cada profesor tiene. Así, ante una misma problemática, los docentes ensayan diferentes estrategias. Tales estrategias no sólo son disímiles y a veces contrarias entre unos y otros docentes, sino que también a veces son contradictorias entre las prácticas pedagógicas y discursivas de un mismo docente.

En este punto, a modo de ejemplo, nos detendremos en una política puntual de inclusión educativa: el régimen de alumnos y alumnas trabajadoras. Tal reglamento es común a todas las unidades académicas pertenecientes a la UNC, pero luego cada facultad le imprime sus matices propios y lo comunica a sus estudiantes y docentes. El modo en que esto llega a los estudiantes -y los modos en que cada uno interpreta y se apropia- y las formas en que cada docente lo pone en práctica también llevan la impresión de las particularidades de cada sujeto. En consecuencia, cuando indagamos con docentes universitarios cómo se “aplica” la reglamentación para estudiantes trabajadores/as, recibimos distintas respuestas a nivel macro y, también, disímiles respuestas a nivel micro (cada docente tiene un margen de libertad para resolver las evaluaciones, por ejemplo, como quiere). Nos preguntamos, entonces, ¿cuáles son las tensiones entre esta normativa y las prácticas de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo entienden, los docentes, la cuestión de la calidad académica? ¿Cómo se dan -en situaciones como estas- los procesos de enseñanza y aprendizaje? Una de las hipótesis provisionarias que manejamos es que para muchos docentes se llegaron a flexibilizar en demasía las condiciones de cursado y evaluación desde este reglamento, en consecuencia se ve perjudicado el aprendizaje del estudiante mismo. En este sentido, nos

preguntamos: ¿Necesariamente esta flexibilidad para los cursados hace que se desplieguen procesos de aprendizaje más precarios? ¿Cómo se juega allí la inclusión de los sectores populares? y ¿cómo esta posibilidad (o imposibilidad) de inclusión, muchas veces depende de los docentes?

En una entrevista realizada a una docente de los primeros años de la UNC - en una facultad de Ciencias Humanas-, ella nos dice que acuerda con la existencia del régimen, pero que *“depende de cada caso”, “algunos estudiantes se aprovechan de la situación”, “no hacen nada”*. Nos dice: *“Yo estoy de acuerdo con que existan regímenes especiales para algunos estudiantes, pero depende de cada caso”*. Cuando continuamos con la entrevista, esta docente suma además otro factor que intervendría en los modos que tienen los docentes de resolver situaciones en relación con la reglamentación: “el miedo”. Ella nos comenta que *“le tienen miedo (al régimen), tienen miedo que le hagan problemas, por eso lo cumplen”*.

Cuando entrevistamos a otra docente de los primeros años de cursado - en una facultad de Ciencias Exactas- esta comenta que, según lo que ella nomina como su experiencia como docente en el ingreso, los estudiantes *“se escudan en el régimen y aun pudiendo venir a veces no vienen, y así (...) se dedican a hacer lo mínimo indispensable, después cuando los evaluamos obviamente les va mal porque no han estado ahí, en el aula debatiendo cara a cara con uno”*.

En un artículo -en prensa- recreamos con miembros del equipo de investigación una escena educativa, y ella era la siguiente:

“¿Cómo resolvemos la tensión entre las políticas de inclusión y la calidad académica?”, preguntó en voz alta una profesora, en medio de una reunión entre algunos docentes, estudiantes de distintos años y un funcionario de la gestión institucional, en una facultad de ciencias humanas. La reunión tenía por objetivo comenzar a revisar el régimen de alumnos y delinear un nuevo régimen específico para alumnos trabajadores. “Yo he hecho toda mi carrera como empleada administrativa y de comercio –se atajó la docente–, ¿cómo no voy a querer que los que trabajan puedan acreditar? Pero hay que ser equitativo en las oportunidades educativas que se dan. Yo necesito diferenciar entre quienes se comprometen y quienes no lo hacen; y si no tengo asistencia, ni calificación ni evaluación...”. La

dificultad, puesta en estas palabras, se ligaba a la posibilidad de un régimen estudiantil que no exija asistencia.

Tanto en esta última escena, como en los fragmentos de entrevistas anteriores estamos - explícita o implícitamente- rodeando la idea de “la calidad académica”, puesta en tensión con la “igualdad” de oportunidades y aquí retomamos aquel interrogante: ¿Necesariamente esta flexibilidad para los cursados hace que se desplieguen procesos de aprendizaje más precarios? Convencidos (como equipo de investigación que trabaja con la temática del ingreso universitario hace más de una década) de que la respuesta es no, nos vemos en la obligación de comunicar que para muchos de los docentes entrevistados la respuesta es afirmativa.

Dado que, desde nuestra investigación, recién estamos iniciando el proceso de trabajo de campo, aún no podemos comunicar otros resultados; sin embargo, nos parece oportuno compartir las preocupaciones que guían nuestras observaciones y entrevistas: ¿Qué otras discusiones se plantean respecto de la calidad académica y este régimen? ¿Quiénes participan de esas discusiones y qué participación tienen los/as destinatarios/as? ¿Cómo se juega allí la inclusión de los sectores populares? ¿Cuáles son las estrategias que cada docente ponen en juego en términos de “prácticas concretas”?

Las prácticas docentes están atravesadas por múltiples tensiones y contradicciones que se entrecruzan con la tarea central que es en torno al conocimiento; “se habla de ella como una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos” (Edelstein, 2003). Todos estos factores se vuelven constitutivos de la práctica docente y atraviesan la construcción del oficio de profesor.

Reflexiones finales

Algunas políticas de inclusión, llevadas adelante durante los últimos años en la UNC, generaron mayores posibilidades de acceso de los sectores populares a la universidad, pero en muchos casos no funcionaron porque se fueron chocando con disposiciones cognitivas

de los estudiantes⁴. La tensión entre las estrategias de evasión y rodeo del conocimiento construidas en la escuela secundaria (y transportadas a la universidad) y las nuevas exigencias académicas que se plantean en los ingresos, es una problemática social que si no es tenida en cuenta y trabajada por los docentes en las aulas, y como política institucional, difícilmente el ingreso pueda resultar inclusivo. En resultados de proyectos anteriores en relación con las experiencias de estudiantes de sectores populares en la universidad, vimos cómo en el ingreso se ponen en juego trayectorias escolares previas, que, ponen en tensión con estilos institucionales y potencian condiciones de fragilidad en la relación con el conocimiento. Por todo esto consideramos de fundamental importancia no sólo conocer las experiencias de estudiantes sino también la de docentes, para poder comprender mejor la complejidad de los cruces entre trayectorias, estrategias y políticas de inclusión y calidad académica. Las dimensiones que vamos describiendo y analizando en este proyecto de investigación permitirán, a futuro, transferir estos resultados a los programas y proyectos de la universidad, por ejemplo a cursos de formación docente, pues será importante desnaturalizar mitos y construir estrategias comunes que desde nuestro rol de docentes aporten a una verdadera democratización de la enseñanza superior. A su vez aportará datos para desarrollar criterios que contribuyan en el diseño de políticas universitarias orientadas a favorecer el ingreso, la permanencia y culminación de los estudios de los estudiantes provenientes de sectores populares. Por último se podrán transferir los resultados de esta investigación a las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba y otras localidades de la provincia de Córdoba.

Notas

¹ Proyecto de investigación: “Universidad pública e inclusión educativa: transformaciones y nuevos desafíos. Experiencias de estudiantes y docentes en la Universidad Nacional de Córdoba desde un enfoque socioantropológico”. Período 2018-2021 Proyecto aprobado en la línea Consolidar. Institución que avala y financia SECyT- UNC. Resolución Secyt411/18, 455/18 y 472/18

² Proyecto aprobado en la línea Consolidar. Institución que avala y financia SECyT- UNC. Resolución Secyt411/18, 455/18 y 472/18. Período 2018-2021

³ La mayoría de éstos era primera generación de estudiantes universitarios en sus familias de origen

⁴ Ya hemos dicho en trabajos anteriores que tales disposiciones son construidas en la trama de lo social (Ortega 2008)

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2005): Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde editor. Rosario. Argentina.

-Bottinelli, L. y Sleiman, C. (2017) “El sistema universitario argentino. Un mapa en expansión” en La universidad que supimos conseguir. Le Monde Diplomatique y Universidad Pedagógica Nacional. Edición especial. Agosto de 2017. Buenos Aires.

- Bourdieu, P. – Passeron, J. C. (2003) “Los herederos. Los estudiantes y la cultura.” Ed. Siglo XXI.

- Carli, S. (2012): El Estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo XXI

- Chiroleu, A. (2012): “Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad?”. En: Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 20 (13). Recuperado el 01/08/2017 de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/916>

----- (2014). Democratización universitaria y desigualdad social en América latina. Revista Política Universitaria. Instituto de estudio y capacitación. Federación nacional de docentes universitarios. IEC CONADU No1 mayo 2014

- Dias, M. A. (2016). Desafíos de la Educación Superior a la luz de la reforma de Córdoba. Integración y Conocimiento, 2(5).

-Edelstein, G. (2003) Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes... En Revista Iberoamericana de Educación. No. 33 pp.71 8

- Favret-Saada, J. (2013) “Ser afectado” como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico. *Avá*, 23, 49-67. - Filmus, D.(2017). *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo* Lugar: Buenos Aires
- Fiorentino, J. E. Moretti, M. (2016). La implementación del ingreso irrestricto en Educación Superior según las perspectivas de los medios gráficos de mayor difusión en Argentina. Caso Clarín y La Nación en relación a la modificación de la Ley de Educación Superior. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, (20)38.
- Guber, R. (comp.) (2014). *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. Buenos Aires: IDES / Miño y Dávila. - Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. New York: Routledge. - Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Mónaco, J (2017) *Primera generación de estudiantes. ¿Por qué yo no? en en La universidad que supimos conseguir*. *Le Monde Diplomatique y Universidad Pedagógica Nacional*. Edición especial. Agosto de 2017. Buenos Aires. Argentina.
- Ozollo, M. F. y Papparini, C. H. (2016): *El “otro” con-mueve la política académica. El derecho a la Educación Superior*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Noveduc.
- Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- _____ (2011) (comp.) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Ferreyra ed. Córdoba
- Quirós, J. (2014). *Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología*. *PUBLICAR-En Antropología y Ciencias Sociales*, 12(17), 47-65.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. 1o Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: IEC- CONADU

- Servetto, Silvia, Maldonado, Mónica y Molina, Guadalupe (2015). La investigación sobre la educación secundaria en la Argentina en la última década. Buenos Aires: FLACSO Argentina.

- Terigi, F. (2014): “Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas”. En Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (coord.) (2014): Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid: OEI.

Formación de investigadores en la universidad. Experiencias desde una cátedra

Autores: Fabiana López, Cristian Palomo y Mauro Carrizo

Pertenencia Institucional: Facultad de Humanidades-Universidad Nacional de Salta

Resumen

El presente trabajo tiene el propósito de comunicar la tarea que realiza la cátedra Investigación Educativa del tercer año de la carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Salta. En este caso daremos cuenta las actividades realizadas desde el año 2017 hasta la actualidad.

Partiendo de la premisa de que “solo se aprende a investigar investigando” consideramos que la investigación constituye un aspecto fundante en la formación de educadores/as críticos/as y reflexivos/as. Es por este motivo, que la cátedra año a año lleva adelante un trabajo de investigación y campo en el cual se incorpora a los/as estudiantes en distintos proyectos de investigación e intervención sociocomunitaria.

Con el propósito de sumergir a los/as estudiantes en la tarea apasionante de investigar, se busca no solo la transmisión del oficio, sino también la apertura de posibilidades de participación en los proyectos de extensión e investigación que lleva adelante la cátedra como así también en los espacios de adscripción, de capacitación, entre otros. Apuntamos a democratizar espacios formativos promoviendo una mayor incorporación de estudiantes en estas prácticas que permitan desmitificar la idea de que la investigación es atributo de una determinada “elite”.

Palabras clave: universidad, formación, investigación, dispositivos, prácticas democratizadoras.

1. Introducción

La investigación constituye un aspecto central en la formación de grado de los/as estudiantes de Ciencias de la Educación, en tanto posibilita un encuadre científico para el despliegue de las acciones pedagógicas (Programa cátedra -2017). Sostenemos que formar investigadores/as en Ciencias Sociales y Humanas- específicamente en el campo de la educación- significa incorporar los conceptos de reflexividad y autonomía, en la certeza de que no puede haber producción de conocimiento científico sin reflexión crítica, esto implica un trabajo de constante elucidación en los términos de Castoriadis (1998) de pensar lo que se hace y saber lo que se piensa.

Desde nuestra perspectiva, la investigación es una práctica social, esencialmente colectiva y situada. Asumir esta postura hace necesaria la superación del individualismo investigativo, promoviendo procesos de democratización y popularización de la investigación y la ciencia. En coincidencia con la línea propuesta por el investigador David Mora (2008) asumimos que: “la producción de conocimiento científico, particularmente en el campo de la educación, debe ser un hecho compartido, contextual y transformador, no exclusivo a algunos sectores de las denominadas comunidades científicas” (pp. 58-59)

La universidad como productora de conocimiento asume la tarea investigativa como propia, y por ende, asume el compromiso de enseñar a investigar a los/as estudiantes que a ella asisten. Ahora bien, ¿cómo se concibe la enseñanza de la investigación en nuestra cátedra?

Como equipo sostenemos que “solo se aprende a investigar investigando”. Esto significa que el aprendizaje de este hacer solo se logra aprehender haciéndolo. La experiencia⁴ nos muestra que la mejor manera de enseñar a investigar no es la basada en la transmisión de conceptos sino la que enseña desde la práctica, habilidades y disposiciones que conforman la trama y la urdimbre del oficio del investigador. Al respecto, Sánchez Puentes (2014) sostiene que:

⁴ La propuesta se apoya en los aportes de la enseñanza de la investigación formulado por la Dra. Adriana Zaffaroni quien fuera la docente titular de la cátedra durante casi dos décadas. Su trayectoria docente universitaria en distintos puntos del país, le permite afirmar que “la formación de los estudiantes en la producción de conocimiento debe ser situacional sin clausurar la imaginación y la creatividad de quienes están aprendiendo a investigar”.

La mejor manera de enseñar a investigar no es la que trasmite conceptos ni la que se basa en la descripción de la estructura del trabajo científico ni tampoco la que entrena en los diferentes pasos del método científico, sino la que enseña las prácticas y los procesos efectivos de la producción científica. (p.74)

En este sentido, el oficio constituye el centro que aglutina y da sentido al proceso formativo. En el caso de la enseñanza de la investigación, no solo hay un oficio que transmitir y un oficio de transmisión. Tal como lo plantea Wainerman (2004): “hay algo no codificable, difícil de transmitir del oficio del investigador” (p.6).

Una nueva didáctica de la investigación no puede reducirse entonces solo a la enseñanza de métodos y técnicas de investigación; sino que debe apoyarse en una concepción práctica, rescatando el protagonismo de los/as estudiantes. Asimismo, creemos que la enseñanza de este oficio debe dar la espalda a los métodos escolares que siguiendo determinados formatos caricaturizan y minusvaloran al otro/a. La propuesta debe asentarse en una didáctica no parametral que permita recuperar la potencia de los/as estudiantes centrándose en las capacidades creativas del sujeto que es actor y observador activo de la realidad, esta pedagogía de la potencia debe permitir a los/as estudiantes comprender que los límites son desafíos situacionales más que reducciones de opciones. (Quintar, 2006).

2. Formación en investigación: del oficio del investigador y del pedagogo

El equipo de cátedra está conformado por la docente titular, una auxiliar de segunda categoría, estudiantes y graduados adscriptos/as, los cuales además de encargarse de la organización y el dictado de las clases, están involucrados en diferentes actividades que contribuyen a la formación de los/as estudiantes brindando herramientas de utilidad para su carrera.

¿Cuáles son las acciones que llevamos adelante para promover la formación en investigación en nuestros estudiantes? Atendiendo a los obstáculos que encontramos, tales como el escaso dominio de los conceptos científicos, la escasa atención a los procedimientos que tiene cada disciplina y nuestro campo disciplinar en particular, la falta de atención a los modos de razonamiento, y a formas de escritura alejadas de su función epistémica, sumada a la crisis del docente parlante (Yuni, 2019) asumimos que como

docentes enfrentamos retos de enormes dimensiones que no podemos eludir, en una realidad que supera las formas en que enseñamos, emerge como necesario promover competencias en investigación desde un saber hacer.

Para ello, como cátedra hemos construido un dispositivo en el sentido planteado por Quintar (2009) como “un activador de procesos (...) que da cuenta de la complejidad dinámica del proceso de potenciación de sujetos en todas sus dimensiones y facultades (citado en Salcedo, 2009, p.132) que pivotea sobre las acciones que desarrollamos a continuación.

2.1. Aprender a investigar haciendo: trabajos de investigación llevados a cabo colectivamente.

Como todos los años, la cátedra Investigación Educativa lleva adelante un trabajo de investigación y campo basada en la premisa de que solo se aprende a investigar, investigando. Esto es así, puesto que como equipo sostenemos que la investigación constituye un aspecto central en la formación de los/as estudiantes de Ciencias de la Educación, posibilitando, por un lado, un encuadre científico para el despliegue de las acciones pedagógicas y por el otro, el fortalecimiento de su formación profesional, mostrando que no es necesario ser un genio/a para generar conocimiento científico dentro de su campo disciplinar.

En línea con este posicionamiento, en el año 2017 se llevó adelante el trabajo titulado “Derechos, obligaciones y participación estudiantil en la U.N.Sa”, el cual surgió a partir de los interrogantes planteados por estudiantes de la carrera respecto del grado de conocimiento sobre de derechos y obligaciones que poseen, así como también los espacios de participación existentes a nivel de facultad y universidad. Los objetivos de esta investigación fueron: a) Describir el grado de conocimiento existente en los/as estudiantes- de las distintas facultades que componen nuestra Universidad- acerca de los derechos y obligaciones que poseen, así como de los espacios de participación reconocidos a partir de la indagación sobre las miradas construidas sobre los mismos; y b) Aportar información sustantiva para la planificación de políticas universitarias que promuevan mayor difusión

de los derechos y obligaciones desde el reconocimiento de las reales demandas estudiantiles existentes.

En el año 2018 se volvió a repetir la experiencia de involucrar a los/as estudiantes en un trabajo de investigación, el cual se tituló “Demandas formativas de los/as estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNSa”, y surge a partir de los interrogantes planteados en consideración a que en el año pasado y en actual, en nuestra carrera, se está llevando adelante el proceso de cambio de plan de estudios. Esta situación hizo que muchos/as comenzaran a cuestionarse respecto a cuál sería el plan ideal en el contexto actual. De ahí la necesidad de relevar las demandas formativas a partir de las visiones construidas respecto al plan y a la carrera por los/as estudiantes de Ciencias de la Educación. Los objetivos de esta investigación fueron: a) Mostrar las diferentes miradas que sobre el plan de estudio y la carrera tienen los/as estudiantes a partir de la indagación en distintos ejes de interés que permitan mostrar demandas de formación a partir del rescate de los aspectos positivos y negativos que se construyen a partir del cursado de la carrera; y b) Aportar información sustantiva que sirva como sustento a la Comisión del Plan de Estudios de nuestra carrera a partir del análisis que realizan los/as estudiantes cursantes de la misma.

El propósito fundamental de este trabajo con los estudiantes, tal como lo sostiene Zaffaroni (2013) es iniciar a los alumnos en acciones relativas a la investigación, lo cual implica al mismo tiempo, el desarrollo de una actitud renovada frente al conocimiento, el desarrollo de un espíritu indagador que permita reconocer y aceptar la provisionalidad del conocimiento, que ponga en cuestión permanentemente los saberes construidos para intentar optimizarlos y que dé lugar a conflictos de conocimiento sustantivos y relevantes para cada área o campo.

Para el logro de este propósito, y promover la incorporación de habilidades y formas de razonamiento propias de la disciplina, así como la valorización de sus talentos, apoyamos esta tarea en:

a) Talleres de lectura y tertulias literarias

Los/as estudiantes se encuentran ante un desafío importante en su vida académica cuando deben leer y trabajar con textos que por su complejidad muchas veces llegan a ser incomprensibles. Consideramos que la comprensión lectora llega a ser una habilidad imprescindible para lograr el éxito académico en una carrera como Ciencias de la Educación, la cual, se encuentra repleta de bibliografía de distintas áreas del conocimiento.

Los talleres de lectura fueron planteados a principio de año haciendo una invitación a los/as estudiantes que se encontraron cursando la materia y también a aquellos/as de años anteriores. Los mismos estuvieron a cargo de la Mgter. Paula Cruz, y las actividades fueron orientadas a las técnicas de lectura como la lectura secuencial y la lectura intensiva, también se hizo especial hincapié en el uso del subrayado y las notas al margen de los textos como maneras de dotar de significado a los escritos.

Otro de los espacios que abrió la cátedra en el corriente año (2019), a partir de la propuesta de la auxiliar, son los de tertulias, los cuales consisten en una serie de encuentros, en donde se genere el diálogo, la reflexión y construcción conocimiento, a partir de la lectura compartida. Son espacios que potencian la comprensión y el aprendizaje a través de la interacción que se genera entre los/as estudiantes.

Se pretende generar un espacio de socialización en donde se rompa con la lógica reducida a lo que se lee y observa, sino que, mediante la interacción y el intercambio de ideas, ir dotando de sentido lo que se lee, en estos espacios se promueve la discusión y la reflexión crítica de los contenidos como elementos esenciales para su desarrollo.

b) Talleres de paquetes informáticos

Tal como se ha planteado al principio, consideramos que el aprendizaje y la enseñanza de la investigación debe contar con un necesario desenvolvimiento en la realidad donde se ponga en práctica lo aprendido, en donde los/as estudiantes sean capaces de aprender haciendo. Esto implica que en el trabajo de campo que se realiza año a año se los/as involucre en todas las etapas de la investigación, desde el planteamiento del tema, la confección de los

instrumentos de recolección de información, la salida al campo, el análisis de los datos y la socialización de los resultados.

En la parte que concierne trabajo con los datos recolectados, los/as estudiantes deben ser capaces de sistematizar la información para luego proceder con el análisis de la misma. La manera en cómo esto se hace es mediante la construcción colectiva de una base de datos en Excel que contempla a todas las unidades de análisis recolectadas en la investigación, cada estudiante se hace responsable de aplicar un número determinado de encuestas y luego cargar los datos en dicha base.

Para realizar este trabajo es indispensable que primeramente exista un acercamiento a las herramientas básicas que nos brinda Excel para la sistematización de información, como el filtrado, la suma y la construcción de gráficos.

Somos conscientes que existen distintos grados entre los/as estudiantes del uso del programa, existen casos que van desde el pleno desconocimiento hasta aquellos que ya se encuentran familiarizados.

Los talleres de Excel se llevan a cabo históricamente en el segundo cuatrimestre de cada año durante la realización del trabajo de campo, e implican acompañamiento de todo el equipo de cátedra, quien además de estar presente durante el encuentro en el gabinete informático de la Facultad de Humanidades brinda tutorías virtuales.

c) Análisis de informes de investigación

Consideramos que la investigación y la relación con el conocimiento debe ser entendida como una construcción socio-histórica, más que como una capacidad particular de los sujetos derivadas de competencias individuales, voluntaristas o de inteligencia. (Zaffaroni (2011, p.1) Es por ello, que para generar una primera aproximación de los/as estudiantes a la apasionante tarea de investigar, realizamos una invitación a conocer y analizar los trabajos investigadores alrededor del mundo, pretendemos que mediante esta interacción con artículos científicos se aproximen a la complejidad que implica llevar adelante una investigación, así como ver cómo y cuánto es producido en nuestro campo.

Entendemos que la tarea de reconstruir los momentos que debió atravesar un/a investigador/a para lograr concluir su trabajo, es una tarea rica para los/as estudiantes, ya que les permite ponerse en el lugar del/la responsable del trabajo y conocer cuáles son las decisiones que se fueron tomando a lo largo del proceso.

d) Alfabetización informacional: el uso de bibliotecas virtuales/ repositorios

Como equipo de cátedra, una de las dificultades que pudimos notar como un eje en común entre los/as estudiantes, es la búsqueda de información-antecedentes, es por esto, que en formato taller se brinda información sobre los distintos repositorios virtuales, bibliotecas online y distintos sitios académicos en donde se puede encontrar información.

Tiene como principal objetivo, fomentar a los/as estudiantes que exploren los distintos sitios gratuitos en donde se puede encontrar información y desalentar la búsqueda la misma en sitios no fiables. Junto a estos espacios, se ofrece por parte de la cátedra los talleres de escritura académica y fichaje, en los cuales se trabaja en la aplicación de las normas APA.

2.2. Trabajo de extensión

La extensión universitaria desde nuestra perspectiva, es entendida como el lugar en donde tanto la universidad como la sociedad entran en un juego dialógico de saberes, en este sentido y alejándonos del extractivismo académico buscamos estrechar los lazos entre la universidad y el medio. En este sentido compartimos la concepción de Orozco (2004) en tanto:

La extensión universitaria, al interior de las instituciones de educación superior, constituye una función estratégica en tanto su capacidad de articular la docencia con la investigación y la preservación y difusión de la cultura y, de esta manera, favorecer la formación integral de los estudiantes y de los demás miembros de la comunidad universitaria en un ambiente en el que la interlocución configura la base de un proyecto orientado a la formación de individuos reflexivos y comprometidos con una sociedad menos injusta. (p.49)

Sostenemos que hay que transformar las concepciones que tenemos respecto de los vínculos entre universidad y comunidad. De esta manera, “la sociedad deja de ser un objeto

de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia” (De Sousa Santos, 2015, p. 108). En este sentido, consideramos que la universidad debe enfrentarse a una reforma creativa, democrática y emancipadora en tiempos actuales, y abrirse a democratizar el conocimiento. Desde esta postura, trabajamos conjuntamente estudiantes y docentes de distintas carreras en los siguientes trabajos.

a) Investigadores al rescate

Este trabajo fue realizado en el marco del Proyecto de Extensión “Investigadores al rescate. Formación de jóvenes investigadores para la recuperación de la historia, prácticas y saberes del paraje El Mollar, Departamento Chicoana-Salta”. (2018-2019) Nuestros objetivos estuvieron guiados por un lado, a la formación de jóvenes que cursan los últimos años del secundario como investigadores sociales - fortaleciendo su protagonismo y su accionar potencial- a partir de acciones concretas que incluyen: a) el rescate de prácticas valiosas como ser la realización de huertas familiares plasmadas en su propia huerta escolar, b) la activación del museo escolar que posee la institución y c) realización de una publicación - en formato libro- escrita por los/as jóvenes a partir de investigaciones llevadas a cabo por ellos/as mismos/as. Por otro lado, se buscó iniciar a estudiantes, que forman el equipo de cátedra, en tareas de extensión desde una mirada crítica, que atiendan a demandas y necesidades reales de las comunidades.

b) Trabajo con agentes sanitarios

En la localidad de La Poma se dictó el curso de capacitación: “Técnicas y Herramientas didácticas y de investigación para agentes de la salud del hospital La Poma- Área Operativa LII” (2018). Las necesidades planteadas por los/as agentes sanitarios apuntaron fundamentalmente a fortalecer las prácticas que llevan en terreno, a partir de la elaboración de informes y la presentación de los mismos ante las autoridades, la elaboración de materiales de prevención para la población del lugar considerando sus características socioculturales, manejo herramientas informáticas para presentación y análisis de datos. En tal sentido y con el objetivo de contribuir con el trabajo que realizan los agentes de la salud en contextos de interculturalidad, este curso buscó propiciar un espacio de formación con los/as participantes a los fines de fortalecer su trabajo en territorio.

En este sentido entendemos que es posible apostar a un trayecto formativo capaz de sensibilizar a quienes de él participen, generando compromiso con la tarea, contribuyendo en ella desde la reflexión acerca de su hacer y el protagonismo de los actores del hospital como efectores de acciones que promuevan la calidad de vida de las personas de la comunidad en la que se encuentran inmersos.

3. Reflexiones Finales

Buscamos que nuestros discursos y nuestras prácticas favorezcan la tarea de generar la reflexión permanente en nuestros estudiantes, saliendo de la inercia de lo cotidiano, moviéndose en la incertidumbre, develar lo oculto y cuestionando la realidad que nos rodea. Intentamos romper lógicas jerárquicas y escolarizadas que nos atraviesan, con el propósito de generar una relación diferente con el conocimiento y su forma de producirlo mediante la investigación.

Cada año es diferente, y cada grupo también lo es. Es en esta dinámica que se asienta el desafío de buscar cada vez nuevas maneras de llevar adelante nuestro trabajo, esto implica una vigilancia constante sobre nuestras prácticas, las cuales deben ser coherentes con nuestro posicionamiento.

Aprender a investigar investigando significa bajarse del pedestal que el academicismo ofrece, teniendo siempre presente que la ciencia es una tarea apasionante y que debe ser compartida con los/as demás, esto con el propósito de enriquecer el conocimiento que producimos.

Se trata de un modo de investigar que transcurre “haciendo con el otro” (Castro Gómez, 2007), poniendo el énfasis en el involucramiento de los/as universitarios/as con los problemas reales, anclados en contextos específicos. Consideramos que no solo la objetividad debe guiar la investigación sino combinar la razón y el corazón, en una dialéctica que un el compromiso y el distanciamiento posibilitando generar y dotar de significado las relaciones que se construyen entre las personas y el conocimiento.-

BIBLIOGRAFÍA

- Castoriadis, C (1998) Hecho y por Hacer (Pensar la imaginación). Bs. As: EUDEBA.
- De Souza Santos, B. (2011) Una Epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI Editores, CLACSO.
- (2015) La universidad en el siglo XXI. México, DF: Siglo XXI Editores.
- Mora, D. (2008) Investigación Educativa y procesos de transformación social en Revista Integra Educativa. revista de Investigación Educativa Vol. N° 1, enero-abril 2008. Instituto Internacional de Investigación Andrés Bello, La Paz-Bolivia.
- Fresán Orozco, M. (2004). La extensión universitaria y la Universidad Pública. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (39), undefined-undefined. [fecha de Consulta 30 de Agosto de 2019]. ISSN: 0188-168X. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34003906>
- López, F. et al (2018) Investigadores al rescate: Experiencia de trabajo con jóvenes para recuperar la historia, saberes y prácticas del Paraje el Mollar- Chicoana, Salta. Ponencia presentada VI Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina. UNC- Córdoba.
- (2019) Procesos formativos en agentes de la salud del hospital La Poma. Aportes para fortalecer su trabajo en territorio. Ponencia presentada en Primer encuentro: Universidad, Territorio y Comunidad: “Mi sabiduría viene de esta tierra”. UNSa – Salta.
- Sánchez Puentes, R. (2014) Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria.
- Sirvent, M. T (1995) El proceso de investigación. Dimensiones del proceso metodológico. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Quintar, E. (2006) Presentación en Zemelman, Hugo. El conocimiento como desafío posible. Colección conversaciones didácticas, Instituto Politécnico Nacional. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C. México.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (comps.) (2004) La Trastienda de la Investigación, Buenos Aires, Editorial Lumiere.

Yuni, J. (2019) La investigación formativa en la enseñanza universitaria. Conferencia brindada en la Universidad Nacional de Salta. Mayo 2019.

Zaffaroni, A (2011) Modos de producción del conocimiento. Seminario de doctorado. UBA.

----- (2013) Experiencias de coinvestigacion en el NOA: la apuesta por generar conocimiento desde la reflexividad y el pensamiento grávido en De Practicas y Discursos. Cuaderno de Ciencias Sociales. Año 2 N° 2. Resistencia: Universidad Nacional del Noroeste- Centro de Estudios Sociales, 2.

Representaciones de escritura en estudiantes del Ciclo Básico de Licenciatura en Ciencia de la Educación

Autoras: Daniela Cecilia Altamirano y Natalia Soledad Quinteros

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades

Resumen

La ponencia, inscripta en el proyecto de investigación titulado *Jóvenes y discursos, alfabetización académica y géneros de formación* en la Escuela de Ciencias de la Educación. Avalado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Surgida, además, del proyecto de trabajo final de grado de los estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación -Lautaro Soria y Natalia Quinteros- que se encuentra en proceso de evaluación: *Escribir en el Ciclo básico de Ciencias de la Educación*. Los estudiantes comparten prácticas y representaciones. Tiene como objetivo analizar las representaciones de escritura en estudiantes del Ciclo Básico de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba. Desde una perspectiva cualitativa -que da voz a los estudiantes- buscaremos relevar las representaciones y las dificultades a la hora de escribir en la Universidad. Para tal fin retomamos el concepto de *representaciones* “corpus organizado de conocimiento a partir del cual los hombres hacen perceptible la realidad que los rodea” (Moscovici, 1979, p. 17), y el de *alfabetización académica* entendida como “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas“(Carlino, 2003, p. 410). Aunque el material se halla en proceso de análisis es posible visibilizar una vacancia, un desencuentro entre lo que el estudiante hace y la institución solicita.

Palabras claves: representaciones, prácticas de escrituras, zona de pasaje, alfabetización académica-endoculturación.

Fundamentación, problema y objetivos:

En las últimas décadas nuestro país fortaleció la puesta en marcha de políticas educativas inclusivas. Con el retorno de la democracia, en 1983, la matrícula universitaria se multiplicó por cuatro y la cantidad de universidades por dos (Navarro & Revel Chion, 2013, p. 87) y jóvenes de sectores largamente postergados, agentes sociales procedentes de familias con escolaridad básica, prácticas y lenguajes antes desconocidos asistieron a la educación superior. En consecuencia, desde el momento en que el estudiante ingresa debe enfrentarse a una cultura que le exige y lo evalúa por el desarrollo de sus producciones, sin tener en cuenta la diversidad de capitales culturales existentes (Bourdieu, 1997).

Buscar relevar las representaciones que sostienen los estudiantes del Ciclo Básico, en relación a qué es escribir en la universidad y las dificultades que aparecen, nos permitirá reflexionar sobre la práctica, no tanto como instrumento de control sino como un procedimiento a enseñar. Ya que a nuestro modo de ver la actividad de escribir (parciales, monografías, informes, etc.) encierra procesos complejos, generando aprendizaje y transformación del conocimiento. Sin embargo, de manera errónea, se creería que la escritura académica correspondería al don de unos pocos y no al trabajo que se puede hacer en clases. "... Leer y escribir son dos procesos dinámicos, empujados por la búsqueda de sentido. Por lo tanto, las propuestas de lectura y escritura deben plantearse en situaciones en las que no se pierda la esencia significativa..." (Progano, 2008, p 61).

En el plano metodológico se asume una perspectiva cualitativa; además bajo un paradigma interpretativo, descriptivo y exploratorio que privilegia la voz de los estudiantes, en vez de números y estadísticas, se busca entender la realidad como subjetiva y múltiple. Conforme a ello, se comparten algunos resultados provisionales surgidos de un instrumento de autoinforme a 36 estudiantes del Ciclo Básico de la Escuela de Ciencias de la Educación de modalidad plena. Se toma un recorte de los cuestionarios realizados a 5 espacios curriculares durante todo el año 2018 por el proyecto de investigación, en el cual se inscribe nuestra ponencia, al fin de relevar las representaciones sobre qué es escribir en la universidad para los alumnos de los primeros años de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Escribir en educación superior

Retomando nuestra hipótesis principal, la cual expone una vacancia en la formación de escritura de los estudiantes del Ciclo Básico de la Escuela de Ciencias Educación; Es decir, un desencuentro entre lo que el estudiante hace y la institución solicita. Autores como Abramovich y Bengochea (2012), a partir de investigaciones realizadas en las universidades de General Sarmiento, Buenos Aires, San Andrés y Católica de Chile señalan que escribir académicamente, sería una dificultad para un colectivo estudiantil importante. De igual modo Bidiña & Zerillo (2013), Navarro (2014), Nogueira (2003) entre otros, sostienen que para algunos profesores los estudiantes no podrían escribir como la educación superior lo solicita.

Así mismo el texto de Bombini (2017) se ocupa de las *zonas de pasaje* -ingreso y egreso a un nivel de educación- concebidas como aquellos espacios donde se producen las negociaciones y conflictos entre lo conocido y lo nuevo, señala que los procesos de enseñanza no pueden reducirse a la mera instrucción de prácticas académicas y reconoce así la presencia de ciertos patrones o lo que él denomina “un modelo correcto de representaciones sobre la lectura y la escritura” (2017, p. 20). La existencia de dicho modelo funciona como una especie de dispositivo que estructura la escritura exigida en la Universidad, ubicando a muchos estudiantes de la escuela media con miras a ingresar a estudios superiores, en posiciones de pobreza cultural y lingüística. Entonces, superando una lógica que implica una visión simplista de los procesos de aprendizaje y admitiendo que la escritura es un proceso complejo que envuelve conocimientos de diversas índole y que otorga a cada estudiante la posibilidad de transformar los saberes, cabe preguntarnos: ¿habría un desencuentro entre los saberes previos y las habilidades requeridas para la correcta elaboración de trabajos prácticos, parciales, informes, monografías, etc.? Además, suponiendo que la práctica de escritura es escasa o poco sistemática: ¿cuáles son los problemas y desafíos que el estudiante del Ciclo Básico de Ciencias de la Educación presenta en sus actividades de escritura?, ¿de qué manera se apropia de las herramientas necesarias para afrontar las nuevas exigencias?

Moscovici (1979) conceptualiza las representaciones como “corpus organizado de conocimiento a partir del cual los hombres hacen perceptible la realidad que los rodea” (p. 17). Por otra parte, Carlino (2003) define la alfabetización académica como “conjunto de

nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (p. 410). La formación de grado, entonces, implica la endoculturación de los estudiantes; en palabras de Hyland (2004) “se trata de que los estudiantes se apropien de las formas socialmente consensuadas de construir, negociar y comunicar en conocimiento en la universidad” (p.11).

Resultados provisionales

En el ámbito universitario los estudiantes escriben permanentemente diversos tipos de textos: parciales, reseñas, monografías, resúmenes, entre otros. En algunos casos se trata de dar cuenta de lo leído y, en otros, de reelaborar la información obtenida a partir de las lecturas, combinándola con las ideas propias y conocimientos previos. En todos los casos, escribir implica una actividad cognitiva en la que se transforma y conecta información. Este proceso ocurre en un contexto dinámico: el contexto es construido por el proceso y, a su vez, lo determina.

Sin embargo, estas prácticas habituales de escritura quedan marginadas de la enseñanza sistemática y relegadas al destino azaroso de aquellos estudiantes que eligen cursar espacios optativos de formación como seminarios.

Los estudiantes al ser consultados sobre sus aprendizajes en escritura responden:

- *Todavía nada*
- *Aprendí poco*
- *En la universidad no aprendí*
- *Poco, no he cursado instancia en la que se enseñe*
- *No aprendí nada de como escribir*
- *Nada, solo aprendí de la vida*
- *Hice seminario de escritura académica*
- *Que es difícil y un dolor de cabeza*

La dificultad que los estudiantes con mayor frecuencia nombran es en relación al uso de Normas APA

En relación a cómo se construyen los aprendizajes, los estudiantes recurrentemente manifiestan:

- *En la práctica, a través de prueba / error*
- *Desde la equivocación*

En este sentido consideramos oportuno aclarar que la escritura no es una habilidad única y generalizable, que se aprende de una vez y para siempre, sino que será necesario tomar en cuenta las convenciones propias de cada disciplina para poder incorporarse a ella, esto es, ser un participante activo de los géneros que en ella circulan. (...) Pertenecer a una cultura disciplinar es participar de un conjunto de prácticas de lectura y escritura consensuadas, y una participación exitosa en dicha comunidad (aprobar exámenes, graduarse, ganar becas, publicar, conseguir cargos) exige el manejo competente de esas prácticas (Navarro & Revel Chion 2013, p. 67)

(...) una de las características de los textos escritos producidos por estudiantes universitarios es la fragmentariedad, entendida esta como un conjunto de rasgos que alejan al texto de continuum normal de textualización y que hacen. También las puntuaciones arbitrarias, las mayúsculas inesperadas, las abreviaturas personales, los blancos en el texto, los nexos que llevan a la ambigüedad o que resultan improcedentes, la ocurrencia de ítems léxicos en lugar de otros por similitud fonética, la presencia de cadenas latentes. (ibid, p. 151)

A esas características los estudiantes señalan como dificultades en la escritura de la siguiente manera:

- *Vincular temas /Relacionar temas/No relacionar ideas/Me cuesta relacionar contenidos con autores/Hilo conductor*
- *Querer expresar muchas ideas en pocas páginas/Repetir las mismas ideas/Falta capacidad de síntesis/Soy extensiva*
- *Precisión conceptual /Falta de claridad conceptual/No uso palabras técnicas/Ser claro en las ideas*
- *Falta de palabras (por ej. Sinónimos)/ Poco vocabulario científico/Encontrar palabras adecuadas/Repito mucho las palabras*
- *Repetición excesiva de pronombres*
- *Falta de vocabulario/ Me cuesta ser creativo y no copiar*

- *Uso de los signos*

Sin embargo, los estudiantes señalan como dificultad a la hora de escribir con mayor frecuencia la “ortografía”, siendo este un conocimiento que se supone ya abordado y por lo tanto queda relegado en el nivel superior.

Al ser consultados, los mismos estudiantes, sobre lo que representa “escribir bien en la universidad” señalan aquellas mismas características que según ellos representan una dificultad en dicha práctica, entre ellas la más frecuente es:

- *Coherencia y cohesión*

También, pero en menor frecuencia aparecen:

- *Utilizar vocabulario amplio*
- *Usar palabras correctas*
- *Usar lenguaje técnico*

En relación a estas últimas expresiones es que tomamos el concepto de alfabetización académica.

Un aspecto fundamental de este proceso de endoculturación es, justamente, la apropiación de las prácticas de lectura y escritura científico-académicas que se diferencian de las prácticas comunicativas de otras con las cuales los estudiantes pueden tener mayor familiaridad. Enseñar prácticas de escritura situadas y no fragmentadas permitiría entender que no se escribe en el vacío sino a partir de un campo disciplinar, de su organización y comprensión de saberes, actividades y análisis de textos, y también desde unas lógicas de producción y validación del conocimiento y de unas tradiciones institucionales.

Es por este motivo que consideramos que la intervención en las “zonas de pasajes” sobre las prácticas de escritura en los estudiantes, podría contribuir en su permanencia en los estudios superiores, como así también en su egreso, especialmente si reconocemos que en el ámbito académico una parte importante del proceso de aprendizaje se lleva a cabo a través de los intercambios orales, sin embargo, el proceso de evaluación se realiza casi completamente a través de actividades escritas, constituyéndose en el mecanismo de acreditación por excelencia.

Finalmente y a modo de invitación para continuar trabajando, destacamos de manera alentadora, el gusto que manifestaron en su amplia mayoría aquellos estudiantes consultados por sus prácticas de escritura, quienes además reivindican su lugar sosteniendo:

- *Sí, porque me da seguridad sobre lo que se. Me permite organizarme. Me sirve para expresarme*
- *Sí, porque me permite armar posicionamiento sobre un tema*
- *Sí, porque puedo poner en palabras lo que pienso*
- *Sí, porque es una forma de expresar ideas y reflejar lo que pienso*

Conclusiones

Los resultados aquí compartidos son un avance provisional y perfectible, ya que todavía el material se halla en procesamiento. Pese a ello resulta relevante, a modo de cierre parcial, señalar que las prácticas culturales de los sujetos actuales promueven modos de comunicarse alejados de las exigencias académicas. Entre otras expresiones, los estudiantes dicen respecto de la escritura que “es un dolor de cabeza” o “me cuesta ser creativo y no copiar”, lo cual da cuenta de una dificultad admitida y que quiere ser sorteada, como cuando leemos “me permite armar posicionamiento sobre un tema” o “me permite organizarme”. En suma, la consciencia está y el reconocimiento también. Se trata, entonces, según nuestra hipótesis y nuestro horizonte, de seguir apostando sostenida y sistemáticamente a la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades escriturarias a lo largo de la carrera y en todas las disciplinas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramovich, A.y Bengochea, N. (2012) *En carrera. Escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Sarmiento.
- Bidiña, A., Zerillo, A. (2013) *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la Universidad Nacional la Matanza*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza
- Bombini, G. & Labeur, P. (Coord) (2017). *Leer y escribir en zonas de pasaje*. Buenos Aires: Biblos.
- Bourdieu, P (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2002). *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* (pp. 9-54). Recuperado de:

http://santafeciudad.gov.ar/blogs/liceo/wpcontent/uploads/2017/03/Curso-Introductorio_Escribir-leer-y-aprender-en-la-universidad-Paula-Carlino.pdf.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Comunicación libre en el tercer encuentro. La universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional de La Plata. Educere, Vol.6, N° 20. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela (pp.409-419) Recuperado <https://www.redalyc.org/jatsRepo/105/10554384007/html/index.html>

Mora, M. (2002) La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici: *Athenea Digital* N° 2 (pp. 1-25). Recuperado de: <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>

Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplina y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.

Nogueira, S. (2007). *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores. Prácticas de taller sobre discursos académico, político y parlamentario*. Buenos Aires: Biblos.

Progano, G. (2008) Lectura y escritura: una reflexión acerca de sus representaciones: *Revista Científica. Vol. XII. N° 2*.

Repensar el vínculo de la universidad y la comunidad desde la democratización y popularización de la investigación

Autores: Gabriela Cuellar Santillán, Naira Díaz y Estefanía Sánchez

Pertenencia Institucional: Facultad de Humanidades-Universidad Nacional de Salta

Resumen

En la presente ponencia daremos cuenta de los resultados alcanzados en el marco del Proyecto de Extensión: *“Investigadores al rescate. Formación de jóvenes investigadores para la recuperación de la historia, prácticas y saberes del paraje El Mollar- Chicoana-Salta”*. El mismo se desarrolló durante los años 2018 y 2019 desde la cátedra de Investigación Educativa y Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Salta.

Sostenemos que la investigación es una práctica social vinculada no solo a la generación de conocimiento sino también a la transformación social, en este sentido y desde una postura no academicista apuntamos a estrechar lazos entre universidad y comunidad. Nuestro trabajo gira sobre la formación en investigación en jóvenes del último año del secundario como la de los estudiantes universitarios vinculando investigación y extensión desde una mirada crítica y esencialmente situada.

El trabajo implicó la realización de una serie de talleres de formación y la puesta en marcha de una investigación cuyos resultados se plasmaron en un libro escrito por los jóvenes participantes. Esto como una apuesta por una investigación otra, que promueve mayor participación de los actores sociales reconociendo su capacidad de pensar y pensarse.

Palabras claves: universidad, comunidad, democratización, investigación, transformación.

I. Introducción

En la presente ponencia damos cuenta y reflexionamos sobre las acciones realizadas en el marco del Proyecto de Extensión *“Investigadores al rescate. Formación de jóvenes investigadores para la recuperación de la historia, prácticas y saberes del paraje El Mollar-Chicoana-Salta”*, que se desarrolló durante el año 2018 y mediados de 2019, desde la cátedra de Investigación Educativa de la carrera de Ciencias de la Educación de la

Universidad Nacional de Salta, bajo la dirección de la Lic. Fabiana R. López y en articulación con el Colegio Secundario Rural del mencionado paraje.

El proyecto surge a raíz del pedido de una docente de este colegio, que desde hace varios años -desde su espacio curricular- lleva adelante iniciativas y actividades con sus estudiantes buscando fortalecer la memoria e identidad de los mismos a partir del rescate de prácticas y saberes ancestrales. Este trabajo, aunque importante, no había podido tener mayor trascendencia ni continuidad en el tiempo, razón por la cual nos vimos interpelados a iniciar acciones conjuntamente, desde un diálogo de saberes que permita, en el sentido planteado por Fals Borda (2012), “(...) derrumbar los muros que aún separan, más de la cuenta, a la universidad de la comunidad” (p.144).

Desde una postura no academicista apuntamos a estrechar lazos entre universidad y comunidad mediante prácticas de democratización de la investigación, entendiendo que la misma es una práctica social vinculada no solo a la generación de conocimiento sino también a la transformación social, preocupada por apoyar, acompañar y fortalecer las acciones que se llevan adelante en distintas comunidades que en muchas ocasiones son invisibilizadas y deslegitimadas.

Asumir esta postura, implicó reconocer a los estudiantes del colegio como sujetos capaces de llevar adelante procesos investigativos que den cuenta de sus problemáticas y modos de resolverlas, ya que consideramos que “la reflexividad no es algo privativo de las prácticas “académicas” o una prerrogativa de la institución universitaria” (Espitia Vázquez, 2008, p. 98). Sostenemos entonces, que los estudiantes pueden pensar y pensarse desde el lugar donde están siendo (Kusch, 1979), de ahí la necesidad de promover la superación entre el adentro y el afuera universitario, fomentando un diálogo intercultural con los actores sociales.

Llevar adelante este proyecto, desde un compromiso intelectual y político, involucra una reflexión profunda acerca de las prácticas de enseñanza de la investigación, desde el oficio del investigador y el del pedagogo, desde una universidad abierta que “estime la participación creativa de los estudiantes en la búsqueda de nuevos conocimientos (...) tomando a la investigación como una herramienta pedagógica de mayor valor, sustentadora de la autonomía académica” (Fals Borda, 2012, P.101).

Creemos en una investigación conectada con el territorio, colectiva, participativa, por medio de la cual podemos promover reales procesos de democratización y popularización de la ciencia y el conocimiento.

II. Acerca de nuestro posicionamiento sobre la investigación y la extensión

En esta idea de estrechar lazos entre la universidad y el medio, desde el firme reconocimiento de que “nuestra sabiduría viene de esta tierra”, nos asentamos sobre los siguientes postulados:

- 1) **Todo conocimiento es grávido y sentipensante:** Es decir que tiene “un suelo” que sostiene un modo de ser en un lugar encarnado, de allí la “importancia de generar conocimiento situado apostando por estilos de investigación social cuyas producciones se anclan a la realidad sociohistórica” (Zaffaroni & Juárez 2013, p. 6). Además, estas producciones deben asumir mediante un compromiso intelectual y político una postura “otra” teniendo en cuenta la sensibilidad de lo que pasa en el mundo social y su actual coyuntura, mediante la reflexión permanente de nuestras propias prácticas cotidianas, puesto que el conocimiento en sí mismo no puede separarse de la vida, así como la razón no puede separarse del corazón, todo conocimiento es sentipensante.

Reconocer la situacionalidad del conocimiento tal como lo proponen Kusch, (1978), Escobar (1996) y Zaffaroni (2013) nos ayudan a deconstruir un imaginario que sostiene que las comunidades solo pueden ser objeto de estudio y no investigadores de sus propias prácticas por carecer de competencias suficientes.

- 2) **La investigación como práctica científica, pedagógica, política y colectiva.** Desde un enfoque epistemológico asumimos a los jóvenes participantes de la investigación como un igual. En este sentido, intentamos superar el individualismo investigativo a partir de la conformación de un equipo que incorpore a distintos miembros de la comunidad dejando de lado estructuras convencionales sobre la investigación y la intervención sociocomunitaria. (Mora, 2008). La investigación consiste en la definición y ejecución de proyectos que involucran a las comunidades, mediante un trabajo participativo que rompa con el individualismo investigativo propio de una perspectiva etnocentrista. Asumimos a la investigación como a) una práctica científica

que busca la producción colectiva de conocimiento; como b) una práctica pedagógica que busca la confrontación entre lo cultural, el conocimiento científico y su superación en un nuevo saber de carácter transformador; y c) como práctica política en donde la estrategia principal es la producción colectiva de conocimiento y la acción organizada, tal como lo plantea Sirvent (2009).

- 3) **Alfabetizar científicamente a jóvenes.** Apuntamos necesariamente a impulsar una cultura de aprendizaje y enseñanza de la investigación en las escuelas que permita a los mismos familiarizarse con la maravillosa y apasionante tarea de investigar. Trabajamos formando a jóvenes, desde un enfoque investigativo novedoso que asume que la investigación no es una tarea individual sino colectiva, alejándonos de la lógica extractivista académica según la cual la comunidad es solo un objeto de conocimiento y nunca un sujeto activo y participativo de los procesos que se llevan adelante.
- 4) La **importancia de la “relación sujeto-sujeto”** asumimos un abordaje investigativo desde un plano de horizontalidad, productividad, respetuoso y de solidaridad. Rompiendo con prácticas tradicionales de investigación, que reproducen conocimientos fríos y vacíos, mediante la propia resignificación del sujeto participante (Fals Borda, 20015, p.330).

III. Localización del proyecto y perfil de los jóvenes

El Mollar es un paraje de la localidad de Chicoana. Este municipio se ubica a 60 km al sur de la ciudad capital de Salta. Geográficamente se corresponde con una zona intermontana central de la provincia, conocida como Valle de Lerma. Por el valle del río Chicoana denominado Quebrada de Escoipe se accede a la porción norte de los Valles Calchaquíes. Histórica y culturalmente encontramos que la zona fue habitada por los calchaquíes, asociados a la cultura santamariana.

En lo referente al sector productivo de esta zona se destaca la ganadería de vacunos, ovinos y caprinos, las explotaciones forestales de laurel, algarrobo, nogal y cebil, y la agricultura con los cultivos de Tabaco Virginia y Criollo, poroto, maíz, zapallo, ají, arveja, pimiento. El tabaco es el eje central donde se asienta la vida de las familias de la zona que trabajan en todo el proceso, cultivo, encañado, cosecha y en las empresas acopiadoras (Massalin Particulares SA, Allience One y ATS).

Los jóvenes que participan de esta instancia de formación son estudiantes cuyas edades oscilan entre los 17 y 21 años que se encuentran cursando su el último año del nivel secundario con ascendencia indígena, aunque desconocen o niegan su identidad. Los datos relevados -mediante una encuesta propia- arrojan que un 15,78% afirma que su familia tiene ascendencia indígena, sin embargo, desconocen a qué comunidad pertenecen, un 10,52% de los jóvenes desconoce su ascendencia, mientras que un 73,68% sostiene que su familia no tiene ascendencia indígena.

En su gran mayoría estos jóvenes son hijos de arrendatarios minifundistas con explotación artesanal de cultivos y/o empleados temporales en la producción del tabaco (peones rurales). Encontramos que un 63,15% de las familias se dedican a la actividad mencionada precedentemente, mientras que un 15,78% trabaja por su cuenta o de manera independiente, y que solo un 10% de los padres trabaja en relación de dependencia. El 57,89% de las familias cuenta con la ayuda de la Asignación Universal por Hijo, en tanto que un 42,10% no posee este beneficio.

Queremos destacar que muchos de los estudiantes trabajan durante el ciclo del tabaco que inicia en los meses de agosto/septiembre de cada año y que se extiende hasta marzo del siguiente. De los jóvenes participantes un 57,89% acompaña a sus padres en este proceso, es decir, que colaboran con el sostenimiento de su hogar, así como también para el costeo de sus estudios ya que un 78,94% no tiene beca.

III.1. Sobre las actividades del proyecto

Para concretar nuestros propósitos el proyecto se centró en dos ejes fundamentales: a) la formación de jóvenes del último año del secundario como investigadores sociales, y b) la iniciación de estudiantes miembros del proyecto en tareas de extensión desde una mirada crítica, ateniendo a las demandas y necesidades reales de las comunidades, y desde la enseñanza de la investigación que les permita reflexionar, acerca del qué y cómo se enseña a investigar, reconociendo que estas operaciones “constituyen dos prácticas distintas, la de producir conocimiento nuevo y la de enseñar a producirlo. La primera conforma el oficio de investigador; la segunda, el oficio de pedagogo” (Sánchez Puentes, 2014, p.11).

Con encuentros semanales, trabajamos en la enseñanza de la investigación social, concretando las siguientes acciones:

- a) La recuperación de la historia del paraje. Frente a la inexistencia de registros que nos permitió conocer su historia, y a la urgencia de elaborar un nuevo “mapeo colectivo” Se realizó una cartografía- denominada por ellos como Mapa Parlante- que recuperó las características actuales del Paraje El Mollar.
- b) La recuperación de prácticas ancestrales valiosas, como ser el cultivo de huertas familiares, plasmadas en la propia huerta escolar. Acción articulada con los Proyectos Escolares Productivos de Base Local (PEPBL) llevado a cabo por el colegio. Para revalorizar tales prácticas. Los jóvenes se formaron como pequeños investigadores llevando adelante un proceso de búsqueda y rescate de la historia, prácticas y saberes ancestrales, mediante entrevistas y relatos identitarios a personas significativas de sus familias, como lo son sus abuelos.
- c) La activación del Museo Escolar que posee la institución, que por mucho tiempo no se encontraba funcionando como tal. Pudimos llevar adelante un trabajo colaborativo junto con los jóvenes en donde se logró recuperar material histórico del lugar, como ser: fotografías antiguas del paraje, los primeros habitantes, las primeras viviendas, objetos antiguos, entre otros.
- d) La elaboración de material didáctico. La redacción de una cartilla con contenidos específicos fue la alternativa que permitió generar un acercamiento de los estudiantes con el conocimiento científico, su producción y validación.
- e) Participación en distintos eventos organizados por el colegio y la comunidad. Como equipo de trabajo participamos de las fiestas patronales del Paraje, y de los actos festivos de la Pachamama realizados dentro de las instalaciones del colegio. En este sentido, observamos un fuerte arraigo a las tradiciones y costumbres criollas y ancestrales.
- f) Visita a la universidad con asistencia a clases de materias de las carreras de Ciencias de la Educación y Ciencias de la Comunicación. Con la idea de romper con el imaginario hegemónico existente de que la universidad es para unos pocos, se compartieron diálogos de experiencias y vivencias propias construidas en el paso por la Universidad Nacional de Salta. El objetivo último fue mostrar que la universidad puede ser un posible espacio de elección entre otras alternativas que se les presenten.
- g) Preparación de un libro, el cual ha sido escrito por los estudiantes, respetando sus voces, el relevamiento realizado y sus modos de interpretación de los datos obtenidos a partir de

sus experiencias y entrevistas. El mismo se encuentra en prensa.

IV. Sobre la validación del conocimiento. Las voces de los jóvenes investigadores del Paraje El Mollar

Desde la postura sostenida en nuestro trabajo, procuramos promover procesos de participación real de los jóvenes, con el propósito de generar conocimiento sobre su propia realidad, fortaleciendo sus procesos de memoria e identidad. No se trata de hacer como si, sino hacerlo reconociendo a los otros como un igual.

Asumimos que es necesario procesos de investigación más democráticos que apunten a la construcción conjunta de conocimiento científico posibilitando que quienes fueran objetos durante mucho tiempo puedan devenir en sujetos activos participantes en esa construcción colectiva anclada en sus lugares.

Formar en investigación implica reconocer la estrecha vinculación entre teoría y práctica mediada por la reflexión permanente, en donde el investigador deviene no solo en científico sino también en educador y esto representa un desafío pedagógico, el “de ir facilitando el aprendizaje de conocimientos e instrumentos de la investigación social mediante el trabajo con metodologías propias de la educación popular” (Sirvent, 2019, p.17)

A partir de las voces de los participantes intentaremos mostrar como los jóvenes del Mollar significaron esta experiencia, a partir de su involucramiento y de la investigación como una herramienta cotidiana de acción así como también de sus aprendizajes mediante la apropiación de técnicas del trabajo científico.

- a) Respecto a la investigación realizada, valoran el haber podido recuperar la historia de su paraje y las prácticas que llevan adelante sus habitantes como valiosas. También resaltan la posibilidad de involucra a otros significativos en este proceso de búsqueda, como sus abuelos o sus padres.

“Nos enseñó a valorar las cosas del paraje y también a saber porque la gente deja de tener huertas, como transmitir de generación en generación los conocimientos del pueblo que eso también se llega al museo donde se encuentran los patrimonios y las cultural del pueblo.

Lo que más me gusto fue la entrevista, el poder dialogar con la persona y como se expresan en ese momento y como muestran sus sentimientos.” El otro trabajo que

me gustó y que me llevo al pasado fue el buscar fotografías, las mire varias veces en el pasado pero no con mirada de investigador el cual me permitió recordar buenos momentos, lo diferente que era nuestro paraje, como cambió con el tiempo, las costumbres que fueron cambiando también un poco hasta recordé lo que hacía y se lo contaba a mi mamá mientras mirábamos fueron momentos únicos reunidos recordando el comienzo de nuestra vida en el paraje, por esto y mucho más esta materia paso de no gustarme a ser una de mis favoritas por todo lo que me brinda.

“Proyecto de investigación no es solo una materia, es algo más, me abrió los ojos por así decirlo. Me enseñó que mi paraje EL MOLLAR vale mucho más de lo que pensaba y creía, tiene muchas riquezas culturales que lamentablemente no nos damos cuenta, se está perdiendo toda nuestra cultura, la que nos identifica. Nosotros llevamos a cabo una investigación sobre la huerta donde la problemática era ¿por qué se estaban perdiendo las huertas en el Mollar? Es así donde hice click me di cuenta de la gran importancia, de lo que realmente vale El Mollar.

- b) Sobre lo aprendido en los talleres y en los encuentros. Recuperan la experiencia de sentirse investigadores, sobre todo los valores que debe poseer un investigador. En este sentido, no basta solo con saber, sino fundamentalmente ser.

“En este periodo del ciclo proyecto de investigación, nos ha enseñado a valorar las culturas, patrimonios culturales, los cuales podría ser intangibles y tangibles. También nos han enseñado a ser pequeños investigadores, buscando informaciones de sitios seguros, confiables, haciendo también reportajes a personas que nos brindan mucha más información. En el proyecto de las huertas nos han enseñado lo que es el compañerismo aprendiendo a cosechar el producto a cultivar y a mantener el cuidado de las huertas.

La enseñanza que me dejó esta materia fue que aprender a valorar un poco más la cultura de mi paraje, lo cual antes no lo hacía o le daba poco valor

Mientras nos enseñaban a ser pequeños investigadores nos enseñaban a ser mejores personas”

- c) Revalorización y reconocimiento de sus capacidades y talentos. De una visión negativa de sí mismos, impuesta muchas veces, pasaron a reconocerse como seres capaces de pensar, de soñar e imaginar otros mundos.

“Yo como investigador o ayudante aprendí como es en la realidad y como fue en el pasado y muchas gracias a la UNSa por el apoyo que han dado y la ayuda. Por cierto, hasta incluso investigaciones la huerta, el museo y el pasado del Mollar. Otra cosa que siento es sentirme inteligente gracias a la secundaria.”

“Me voy del colegio feliz, la verdad que gracias a la hora de proyecto de investigación aprendí mucho, a ver de otra manera las cosas, a esforzarme, a superarme más, a que los problemas que tenía tienen solución, la pase muy bien, aprendí demasiado y obviamente esto me va ayudar bastante en esta nueva etapa que voy a comenzar. Siento que puedo”

IV. Reflexiones finales

Consideramos que la universidad debe enfrentarse a una reforma creativa, democrática y emancipadora en estos tiempos actuales, y abrirse a democratizar el “conocimiento pluriuniversitario” (De Souza Santos, 2015, p. 19), rompiendo, de este modo, con la lógica eurocéntrica, que históricamente reproducen las instituciones universitarias al constituirse como el lugar privilegiado de producción de conocimiento científico, y legítimo.

Pensar que la universidad es la única que produce conocimiento ha provocado un distanciamiento entre esta y la comunidad. Esto también le cabe a las formas en cómo se ha asumido durante mucho tiempo la tareas de extensión y su vinculación con la investigación.

Desde nuestra perspectiva, investigación e intervención son indisolubles y deben promover procesos de participación que apunten a la “construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural” (De Souza Santos, 2015, p.127).

En las actuales coordenadas epocales se hace necesario propiciar el diálogo entre los saberes científicos y humanísticos que la universidad produce y los saberes populares, tradicionales, que circulan en las comunidades. Solo a través de la dialogicidad es posible enriquecer y enriquecerse dando lugar a un estado de justicia cognitiva y social.

A partir de lo realizado con los jóvenes, intentamos activar su deseo de saber y de tener un pensamiento crítico, entendiendo que la criticidad no es solo la posesión de un pensamiento

académico sino ser capaces de reconocer que es posible dialogar con otros – en pie de igualdad- visibilizando prácticas intelectuales que están presentes al interior de las comunidades con la que trabajamos y que no nos necesitan para poder pensar (se). En este sentido, consideramos que “(...) la gente debe y puede hablar y actuar por su cuenta, en razón de que las practicas intelectuales ya no son una conciencia representante o representativa y porque los sectores sociales no nos necesitan para saber” (Espitia Vázquez, 2008 p.99).

La experiencia vivida en el marco de este proyecto, nos permitió no solo repensar nuestras trayectorias formativas en el ámbito universitario, en la idea de descolonizar y desnaturalizar aquellos discursos y prácticas- que muchas veces sostenemos- y que son reflejo de la colonialidad del saber. Como educadores consideramos que es necesario avanzar cada vez más desde una madura preocupación sentipensante (Fals Borda, 2012) en propuestas que den cuenta de un real y sentido “compromiso intelectual y político” (p. 167). Solo así podremos atender, colectivamente a las demandas y urgencias del lugar en donde estamos siendo.

Desde la vinculación entre “investigación, educación y acción”, podremos abrir nuevas prácticas educativas e investigativas que les permitan a los jóvenes pensar y repensarse en su historicidad y cotidianeidad, allí en los lugares que habitan, en vistas hacia una verdadera emancipación y transformación social.

BIBLIOGRAFÍA

Burgos, N. et al (2019) Democratizando las Prácticas Investigativas. Reflexiones acerca del trabajo de Investigación/Extensión con jóvenes del Paraje El Mollar-Salta (Chicoana- Salta- Argentina). Ponencia presentada en las III Jornadas Regionales de Investigación Educativa. UNJU-Jujuy.

De Sousa Santos, B. (2015) La universidad en el siglo XXI. Siglo XXI Editores, México DF.

Espitia Vázquez, U. (2008) “Producción de conocimiento, prácticas intelectuales y reflexividad” en Nómadas N°1 29, Bogotá, Universidad Central, IESCO, 2008.

Fals Borda, O. (2015) *Ciencia, compromiso y cambio social*. El colectivo. Buenos Aires

López, F. et al (2019) *Enseñar a investigar a jóvenes del secundario: Experiencias de aprendizaje colectivo*. Ponencia presentada en Jornadas Ciencias de la Educación. UNCa- Catamarca.

Mora, D. (2008) *Investigación Educativa y procesos de transformación social* en Revista Integra Educativa. Revista de Investigación Educativa Vol ° N°1, enero-abril 2008. Instituto Internacional de Investigación Andrés Bello, La Paz-Bolivia.

Quintar, E. (2006) *Presentación* en Zemelman, Hugo. *El conocimiento como desafío posible*. Colección conversaciones didácticas, Instituto Politécnico Nacional. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C. México.

Sirvent, M. T. (2008) *Educación de adultos: Investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Zaffaroni, A & Juárez, M. (2013) *Experiencias de coinvestigación en el NOA: la apuesta por generar conocimiento desde la reflexividad y el pensamiento grávido* en De Prácticas y Discursos. Cuaderno de Ciencias Sociales. Año 2 N° 2. Resistencia: Universidad Nacional del Noroeste- Centro de Estudios Sociales, 2.

Entre prácticas y saberes y subjetivaciones

Autora: Silvina Sandra Baudino

Pertenencia Institucional: Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de Entre Ríos

Resumen

Esta Ponencia da cuenta de unos recorridos de una Investigación desarrollada en el marco del Área de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, *Prácticas de lectura y prácticas de escritura: diálogos epistemológicos* (2016/2019).

El devenir de la investigación se sostuvo entre algunas claves teóricas de la analítica foucaultiana, las prácticas discursivas del campo académico (textos teóricos/epistemológicos), programas de las asignaturas de primer año y las ‘escrituras de las prácticas’ elaboradas por los estudiantes de primer año de las Carreras de Ciencias de la Educación y de Comunicación Social.

El interés de este trabajo de investigación, ha sido re-problematizar las prácticas de lectura y escritura en tanto estrategias que inciden en la configuración del ‘tiempoespacio de formación’, para con-figurar un marco conceptual que sustente una reflexión epistémica de las prácticas de lectura y escritura.

Desde la perspectiva de la lectura y escritura en el ámbito universitario, la propuesta consistió en retomar la relación con el saber como una cuestión que requiere de la responsabilidad de transmisión en tanto experiencia compartida y como potenciadora de subjetivaciones que habiliten las diferencias en los pliegues de la cultura hegemónica.

Palabras Claves: subjetivación – prácticas – saber – formación - experiencia

Entre prácticas y saberes y subjetivaciones

Esta Ponencia da cuenta de unos recorridos de una Investigación desarrollada en el marco del Área de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual de la Facultad de Ciencias de la

Educación de la UNER, *Prácticas de lectura y prácticas de escritura: diálogos epistemológicos* (2016/2019).

En ella, se trató de pensar los términos subjetivación, prácticas, saber, formación, experiencia más allá o más acá de su ilusión de identidad conceptual hacia espacios de juego de fuerzas que tensionan y multiplican permanentemente las formas y los modos, que nos exige interrogar las claves que sostienen el movimiento de las experiencias singulares y colectivas en determinados márgenes y materializaciones institucionalizadas.

El devenir de la investigación se sostuvo entre algunas claves teóricas de la analítica foucaultiana, las prácticas discursivas del campo académico (textos teóricos/epistémicos), programas de las asignaturas de primer año y las ‘escrituras de las prácticas’ elaboradas por los estudiantes de primer año de las Carreras de Ciencias de la Educación y de Comunicación Social.

El interés de este trabajo de investigación, ha sido re-problematizar las prácticas de lectura y escritura en tanto estrategias que inciden en la configuración del ‘tiempoespacio de formación’, para con-figurar un marco conceptual que sustente una reflexión epistémica de las prácticas de lectura y escritura. Desde esta perspectiva, la propuesta consistió en retomar la relación con el saber como una cuestión que requiere de la responsabilidad de transmisión en tanto experiencia compartida y como potenciadora de subjetivaciones que habiliten las diferencias en los pliegues de la cultura hegemónica.

Rastrear las prácticas y políticas de lecturas y escrituras como una manera de mirar los heterogéneos lugares de constitución subjetiva, recuperar hilos en la historia que problematicen las relaciones con el saber, plantear las multiplicidades presentes/actuales en el tránsito -quebradizo, por cierto- hacia formas de subjetivación no solo educativa, sino fundamentalmente social y política, relevar maneras de experimentar la formación... fueron algunas de las claves recorridas en el transitar de la Investigación.

Las narrativas de estudiantes y las planificaciones de cátedras de primer año nos posibilitaron recorrer la superficie de los discursos y condiciones que enuncian y visibilizan modos de interrogar / atravesar las prácticas de lectura y las prácticas de escritura en los diversos campos disciplinares que constituyen el entramado de las Carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social. Modos en torno a los cuales se configuran tiempos y

espacios específicos de inserción de los sujetos en el campo académico; práctica/s que, en el Campo de las Humanidades y de la Ciencias Sociales, se juegan en medio de una multiplicidad de variaciones dialógicas ‘entre’ disciplinas.

Ciencias de la Educación y Comunicación Social se han constituido históricamente entre un entramado epistémico múltiple, lo cual potencia y posibilita la construcción de territorios de articulación de saberes y prácticas provenientes de tradiciones y paradigmas diversos, de aquí que, nuestra apuesta no es solo pedagógica sino fundamentalmente política, en tanto entendemos que las prácticas de lecturas y escrituras configuran espacios de constitución subjetiva.

El propósito no ha sido “imponer” una gramática, sino re-interrogar con el otro las razones de las prácticas naturalizadas, entendiendo que las prácticas de transmisión de saberes es una herramienta fundante de la posibilidad de potenciar lugares diversos de habilitación de la diferencia, sin la cual resulta imposible pensar-se mas allá del sí mismo ya constituido.

Por ello, uno de nuestros objetivos consistió en realizar una cartografía de la diagramación del campo y un análisis de las jugadas que se van realizando a través de las prácticas de lectura y escritura que desbordan lo condicionado, donde los sujetos se afirman estableciendo posiciones emergentes que trastocan las regulaciones subjetivantes.

Hablamos de prácticas de lectura y prácticas de escritura, retomando a Michel Foucault, quien plantea la noción de “práctica”, en tanto regularidad, o entramado de regularidades que organizan lo que los sujetos hacen. En este sentido, sostenemos que tanto los movimientos direccionados como el resto de las jugadas / interpretaciones contextuales habilitan posibilidades de experiencias singulares y colectivas organizando la lectura y la escritura en medio de las regulaciones que instituyen las relaciones de saber en una disciplina.

Indagar los modos en que se constituyen las relaciones con el saber en las Carreras de Comunicación Social y de Ciencias de la Educación con-lleva estudiar las prácticas de trabajo intelectual que van configurando modos de subjetivación singulares frente al régimen de los discursos reconocidos. Ello nos pone en medio (y no frente a) de unas propuestas curriculares que suponen un gran desafío epistemológico y político: la complejidad intrínseca de trabajar con campos disciplinares diversos; lo cual nos implica en

un juego que debe tender a fortalecer los saberes disciplinares aunque desde una perspectiva multidisciplinar. Esta situación conlleva a un trabajo colectivo en el marco de un espacio de debate, estudio y reflexión de los modos de relación con el conocimiento, en la convicción que en ese juego se pueda potenciar un espacio tiempo múltiple que dé lugar a diferentes propuestas pedagógicas sustentadas en las responsabilidades tanto singulares como plurales.

Desde un posicionamiento múltiple las propuestas curriculares constituyen un conjunto de acciones que proponen situaciones que posibiliten recorridos disciplinares que transmitan heterogéneas relaciones que se impliquen en juegos de pensamiento y no solo de conocimientos, atendiendo al enriquecimiento de las posibilidades de producción intelectual en determinados campos.

En este sentido, resulta interesante la consideración de perspectivas epistémicas en el Campo de las Ciencias Sociales y las Humanidades y su relación dialógica con las prácticas de lectura y escritura en el ámbito académico y social, planteado como una oportunidad para repensar las fronteras, espacios y tiempos del trabajo intelectual en el ámbito de estos campos en sus múltiples dimensiones y alcances, entendido básicamente como dinamismo de problematización con los saberes vigentes.

La noción de 'problematización', no solo como el ejercicio de una dialéctica crítica, sino como preocupación histórica que genera determinados regímenes de saberes y prácticas, favorece la comprensión de opciones teóricas en términos estratégicos y abre la posibilidad de pensar otros juegos de interrogaciones.

Se hace necesario trabajar el modo en que se producen las relaciones de conocimiento en el campo académico, entendiendo que éste no funciona como un contexto sino como un espacio de institucionalización. El campo académico es, sin duda, un espacio en el cual se 'institucionalizan' las relaciones de conocimiento. La producción y comunicación de saberes deviene en un terreno regulado que mantiene límites precisos, esto es, los sujetos se inscriben en él, se mueven, producen, atendiendo a un conjunto de normas que sostienen la posibilidad de ir dando respuesta a sus necesidades e intereses. Las prácticas de conocimiento resultan así prácticas institucionales, modos de participación regidos por

reglas a partir de las cuales se habilitan ciertas posiciones e intervenciones y no otras, se pueden producir ciertos desarrollos y se excluyen otros.

En la Investigación trabajamos en la construcción de un ‘archivo’ de perspectivas teóricas, programas de cátedra y narrativas de estudiantes, con el propósito de potenciar algunas claves de lectura y escritura para ir comprendiendo las posiciones, los posicionamientos, los movimientos, las dinámicas, los devenires de algunos posibles diálogos epistémicos. Retomamos de Michel Foucault (1979) la noción “archivo”, en tanto “apriori históricos” que constituyen el suelo en el cual se producen los discursos que una cultura respeta como válidos. Es desde ese suelo categorial que se va diagramando un juego en el cual los saberes intentan constituirse como verdaderos -respondiendo a los requerimientos y preocupaciones de una época dada- y las prácticas producen efectivamente estas verdades.

Ya no cabe considerar a los sujetos –los otros / nosotros mismos- como si se tratara de sustancias que, manteniéndose en la identidad de su esencia, despliegan sus potencialidades mediante su participación en los procesos de la cultura, específicamente, en los trayectos de formación; resulta mucho más interesante hablar de subjetivación para indicar esta condición de existencia de quien es / vive dándose una forma, difiriendo de lo que ya era.

Entonces, la cuestión consistió en plantear cómo pensar el juego de pretensiones epistémicas en el ámbito de las Ciencias Sociales y las Humanidades, que no son sólo teóricas sino fundamentalmente políticas. Cada una de las ‘entradas’ posibles (algunas más legitimadas que otras) constituye, una perspectiva de problematización y no un paradigma de resolución teórica. Por ello, recurrir a indagaciones epistémicas en el campo de la Comunicación y de la Educación posibilita plantear algunas figuras y escenas en las resonancias de esos posicionamientos, desde su ontológica complejidad.

Como sostenemos más arriba, consideramos la transmisión de saberes como una experiencia de pensamiento y, de aquí, es evidente que no es susceptible de ser enseñada en forma estática. Una experiencia es única. No se trata de decir *‘haz como yo’* sino *‘haz junto conmigo’* (Gilles Deleuze; 2002) potenciando múltiples posibilidades de construcción del saber.

Sin embargo, es frecuente que se escuchan los siguientes decires: ‘se lee para aprender lo que dice el programa, se lee para rendir, se lee porque lo pidió la profe...’ o bien, ‘estudien

esto que es lo que entra en el parcial...'. Las prácticas de acreditación marcan fuertemente el registro de lo que es legítimo, lo que puede ser dicho, lo que conviene recordar, lo que hay que mostrar como "aprehendido", tenido. El conocimiento se com-(o)prime a los requisitos de esa lógica de acumulación y se somete la experiencia singular al lenguaje de las referencias habilitantes. Se acreditan conocimientos, referencias, contenidos...la experiencia de lo propio, el lugar de la singularidad, las interrogaciones y vaivenes de las prácticas de formación...quedan en un camino quizás simultáneo o paralelo pero ausente por el momento.

A partir de los aportes de Jaques Rancière (1996) sostenemos que en general la academia, sus tiempos, sus modos de producción y solicitudes configura estudiantes en las marcaciones de cierta 'policía' discursiva, tratando de mantener bajo control los movimientos de las posiciones subjetivas en las prácticas de lectura y de escritura, definiendo 'bancariamente' lo acreditable: un saber concedido e incorporado a término, siguiendo los carriles establecidos, de acuerdo a un punto de vista, unos conceptos, una lógica disciplinar, una perspectiva elegida (presuntamente) por el profesor. Así, lo obligatorio que proviene de otros constituye una alteridad que, al tiempo que impulsa corrimientos fija su fuerza en la coincidencia con lo solicitado. Sin embargo, esta perspectiva hace lugar a producciones diversificables, pero más tarde en la evaluación son 'las fidelidades a lo desarrollado' donde todo intento de movilidad queda detenido en la demanda de lo obligatorio. En relación a esta instancia hegemónica del diagrama académico no hay márgenes de movimiento ni juego de comprensiones plurales.

Frente a posicionamientos que han naturalizando una perspectiva de tratamiento que de alguna manera subsume las experiencias singulares / relacionales a los procesos cognitivos que se producen en ellas, queremos apostar a trabajar en diálogo con perspectivas que entienden que las prácticas de trabajo intelectual en la universidad no constituyen un movimiento meramente funcional a la apropiación de conocimientos sino que en ellas se juegan, con modalidades específicas, los procesos de constitución subjetiva propios de los espacios institucionales de formación.

Los estudiantes que ingresan a las carreras de Comunicación Social y de Ciencias de la Educación comienzan a habitar este espacio 'otro' que es la Universidad, con múltiples

inquietudes, en el diálogo que se abre entre generaciones, los interrogantes acerca de las condiciones de las prácticas de lectura y de escritura adquieren nuevas complejidades en la medida en que se pone atención en la diferencialidad de los lenguajes, experiencias e historias imbricadas en ellas.

Estas complejidades se pueden leer en las narrativas de los estudiantes acerca de sus propias trayectorias de lecturas y escrituras, cuando hablan acerca de las prácticas de exposición de trabajos en un espacio colectivo (el aula), el rastreo de los desplazamientos y tanteos que se producen en los trayectos de problematización de las condiciones de posibilidad de la lectura y la escritura en el ámbito académico.

Resulta muy significativo escuchar las voces de estudiantes en ese juego de vinculación con otros: con aquellos ‘otros’ hasta ahora desconocidos y distantes en tiempo y espacio (los autores) y con estos ‘otros’ un poco más próximos (‘los de la comisión’). El trabajo de lectura y de escritura se va entendiendo y habitando como una trama de relaciones que atraviesan y al mismo tiempo exceden las interacciones con las que se pretende sostener una autoría autónoma, una originalidad en lo creado, una individualidad en la producción. Y la potencia se multiplica porque las subjetividades no se diluyen; en todos los casos, han devenido en un movimiento dialógico que vuelve a reescribirse en la producción individual.

Vale subrayar la idea de ‘movimiento dialógico’, como clave de subjetivación que se genera en el trabajo con los otros y se proyecta en las propias posibilidades de formación. De hecho, en el diálogo se da lugar a un juego de fuerzas entre los diferentes posicionamientos, juego por el cual lo que en un momento se sostiene con vehemencia puede ser problematizado al escuchar otras voces. Y lo remarcable aquí es que, la re-visión del propio punto de vista no resulta solo del afán reflexivo de cada uno sino de un corrimiento de la mirada abierta por la perspectiva de los otros.

Esta potencia de transformación da lugar a modos de subjetivación que van armándose y reconociéndose entre requerimientos que pliegan los múltiples posicionamientos por los que atraviesan los estudiantes al ingresar a una carrera universitaria. Podemos decir que lo que se está planteando aquí es la producción académica como responsabilidad colectiva de formación.

La experiencia de ingresar a la universidad deviene en habitabilidad de espacios tiempos compartidos. Ya no son sólo las competencias individuales las que definen las posibilidades de lectura y escritura sino la peculiar inscripción del estudiante en ese contexto de producción con esos compañeros, con ese docente, con esos textos, con esos autores, con esa propuesta. Este acontecimiento no es otro que el del juego devenido en modos de subjetivación estudiantil políticamente entendida.

Trabajar con los estudiantes de primer año siempre nos coloca en medio de un juego entre desafío y asombro: es formar parte de un colectivo en donde el límite entre el saber/no saber se mueve constantemente. Implica participar de un proceso principalmente creador, en donde la apuesta tiene que ver con que cada uno vaya transitando su trayecto académico, en tanto un “trayecto del saber de las marcas”, recorrido, o recorridos, en donde el saber se sostiene desde las interrogaciones, las dudas, no solo vinculadas a nociones meramente abstractas o científicas, sino en un fuerte diálogo con la propia cotidianeidad, apostando a que el saber produzca cambios en las prácticas, “*El conocimiento, en tanto tal, debe servir para hacer tajos*” diría Foucault, rescatando la intencionalidad política del término.

Plantear las prácticas de formación como prácticas políticas, implica pensar en experiencias de saber en tanto acción y compromiso colectivo.

Es desde estos entendimientos que cuando hablamos de formación universitaria, no podemos pensarla por fuera de la noción de experiencia. En este sentido, tomamos la perspectiva de Jorge Larrosa (1996), quien nos plantea que experiencia es “eso” que nos pasa. Supone acontecimiento, y desde aquí ya no podemos plantear los trayectos de formación desde fórmulas generales, sino en las relaciones dialógicas entre experiencias singulares y colectivas.

La noción de experiencia modifica la manera de pensar los modos de vinculación con la producción académica. Al romper con la linealidad instrumental, las preocupaciones se van desplazando desde la intención y el esfuerzo por alcanzar un discurso procedimental que garantice a priori la eficacia del movimiento o justifique a posteriori sus opciones hacia un espacio tiempo que no es ni a priori ni a posteriori, es ‘entre’: entre la fuerza singular de lo que se quiere decir, la forma políticamente correcta, la especificidad del lenguaje; esta ‘experiencia entre’ sostiene cada singularidad que va experimentando la fuerza de su saber

como perspectiva, rememorando los interrogantes que impulsaron la salida de ciertas convicciones e interpretando las estrategias de trabajo en su calidad de opciones.

Este saber de la experiencia, si bien no se traduce en un 'disponer' de fórmulas eficaces y repetibles, tiene el efecto de afirmar la subjetividad en sus propias 'disposiciones', no para quedar atrapada allí, sino para señalar estilos y movimientos, para reponer las condiciones que abren otros juegos posibles.

La experiencia se constituye en subjetiva en la medida en que el sujeto deja que algo le pase, y singular porque no hay experiencia que sea de nadie, cada sujeto atraviesa la propia. Un sujeto de la experiencia es un sujeto de trans-formación. En tal sentido, experiencia y formación son intrínsecas.

La experiencia es pasaje, recorrido, salida hacia otra cosa y algo que pasa del acontecimiento hacia mí, me adviene. Así planteado, el sujeto no es solo activo, sino paciente, pasional, una superficie de sensibilidad. Quien anda buscando atravesar trayectos de formación siempre encuentra escenas, oportunidades, voces, quizás no encuentra necesariamente lo que busca, tampoco algo que sea necesario encontrar. Encuentra algo nuevo que se teje entre relaciones con aquellos saberes que lo constituyen como sujeto social, epistémico y ético.

La experiencia siempre implica relaciones, en donde las partes salen afectadas, permitiendo una transformación de sí mismo, donde el sujeto habla con sus propias palabras, pudiendo pensar lo que aún no ha podido pensar, transformando la propia sensibilidad.

La experiencia de formación radica en el sentido de la experiencia de transformación.

Desde esos convencimientos y en medio de nuestro trabajo cotidiano con estudiantes de primer año, de las Carreras de Comunicación Social y de Ciencias de la Educación en el marco del Área de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual, intentamos prácticas de transmisión que apuesten a movimientos heterogéneos que potencien 'experiencias de formación'.

Las prácticas de transmisión nos pone en contacto con una herencia, implicando formas de filiación generacionales. Relación de pasaje que se caracteriza por una tensión, una ruptura con aquello que se hereda y de lo que es apropiado, siendo en esta discontinuidad donde se

producen apropiaciones o reapropiaciones singulares. Para Hassoun (1996) es la transmisión interrumpida la que da lugar a la diferencia, a la variación. En otras palabras, la transmisión es fragmentada, renunciando a su pretensión de totalidad. Y es esta renuncia, la que permite que, en las relaciones pedagógicas, tenga lugar el surgimiento de la novedad, la re significación de los saberes.

Transmitir no es transferir. No es el traspaso lineal de un sujeto a otro. No es la entrega de un paquete de contenidos que se reciben pasivamente. Por el contrario, hablar de transmisión implica necesariamente comprender que, sin transformación, sin cambio, no hay transmisión.

Pensar la enseñanza como acto de transmisión implica ofrecer un soporte desde el cual la diferencia pueda ser pronunciada. Los movimientos que realizan los sujetos entre las prácticas de transmisión, nos implican en efectos que no pueden ser anticipados. El eje de la acción no está puesto en el contenido, sino en el transcurso mismo (Debray; 1997)

Realizar unas aproximaciones entre los términos subjetivación, prácticas, saber, formación, experiencia, lecturas, escrituras a resultado un desafío para poder producir unos desplazamientos / movimientos hacia espacios de juego de fuerzas que tensionen y multipliquen las formas y los modos de plantear la transmisión de prácticas de lecturas y prácticas de escrituras interrogando las claves que sostienen el movimiento de las experiencias singulares y colectivas en determinados márgenes y materializaciones institucionalizadas.

La enseñanza es una tarea eminentemente ética y política y, por tanto, requiere de compromiso y de responsabilidad de todos los que estamos implicados en el devenir de la formación universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

DEBRAY, R.; (1997); *Transmitir*; Buenos Aires; Manantial.

DELEUZE, G.; (1987); *Foucault*; Barcelona; Paidós.

DELEUZE, G.; (2002); *Diferencia y repetición*; Buenos Aires; Amorrortu.

FOUCAULT, M.; (1979); *La arqueología del saber*; México; Siglo XXI.

HASSOUN, L.; (1996); *Los contrabandistas de la memoria*; Buenos Aires; Ed. de la Flor,

LARROSA, J.; (1996); *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*; Barcelona; Laertes.

RANCIERE, J.; (1996); *El desacuerdo. Política y filosofía*; Buenos Aires; Nueva Visión.

¿Matar al autor? Desafíos de la escritura académica desde la perspectiva de profesores de Psicopedagogía

Autoras: María Eugenia Lopez y María Andrea Bustos.

Pertenencia institucional: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba; Facultad de Educación y Salud (FES), Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

Resumen

A partir del proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH, UNC)*, se realiza una exploración de las características específicas que asume el proceso propuesto a estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía (FES, UPC) para alfabetizarse académicamente a partir de las intervenciones más o menos explícitas de sus profesores. Se reconoce que la transmisión de un saber requiere cierto dominio del mismo. En el caso de la escritura académica, un punto de partida esencial de profesores no especializados en estudios lingüísticos, es una práctica sostenida de sistematización de los saberes implícitos en las propias prácticas de escritura. De allí surge la pregunta en torno a la experticia de los profesores relativa a la escritura académica, las reflexiones que realizan sobre sus propias prácticas escriturarias y si, desde esos saberes, proponen recorridos explícitos para que los estudiantes avancen en el dominio de saberes disciplinares al mismo tiempo que lo hacen en sus posibilidades de escribirlos.

Así como se reconoce la posibilidad de apropiarse de la escritura en la interacción con escritores expertos, se presenta el trabajo entre investigadores expertos y otros que se van formando en esa interacción.

Palabras clave: escritura académica, formación de grado, prácticas de enseñanza, autoría de pensamiento

Ponencia completa

Introducción

El proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación*, incluyó investigadores en formación procedentes de la Facultad de Educación y Salud (en adelante FES), Universidad Provincial de Córdoba (en adelante UPC). Las preguntas de investigación encontraron resonancia en otras similares que se venía haciendo el equipo de UPC en torno al lugar que ocupan las prácticas discursivas en los procesos formativos de estudiantes universitarios. Esta presentación muestra aproximaciones a los desafíos de investigar esta problemática en dos unidades académicas y dos carreras diferentes.

El primer eje de esta presentación se centra en los desafíos propios del proceso de investigación, mientras que el segundo muestra el análisis provisional de entrevistas a profesores de la Licenciatura en Psicopedagogía (FES-UPC). Su mirada específica cobra especial importancia en este segundo eje ya que propone aristas que resultan potentes en el campo de las investigaciones en torno a la alfabetización académica y la perspectiva de escribir a través del currículum (Bazerman et al., 2005; Carlino, 2004, 2005, 2008).

Producir saberes. Desafíos propios de la investigación.

a. Ser investigadores y escritores en una institución que se está construyendo como universidad.

Parafraseando a Bombini y Labeur (2017) se podría afirmar que la UPC y, en ella, el colectivo de profesores, está en una zona de pasaje. En este pasaje surgen múltiples problemáticas por la complejidad implicada en la transición desde un conjunto heterogéneo de instituciones de nivel superior no universitario hacia una universidad provincial. Los desafíos se reflejan en todas las dimensiones de la vida institucional y tensionan modos instituidos que se deben desnaturalizar (Poggi, 2002) para instituir un modo propio de ser universidad.

Una nota central de este proceso que puede entenderse como un *revisitar* la institución, es que “...puede alterar la comodidad propia de quien se sostiene en lo ya sabido” (Nicastro,

2006, p. 25). Este momento inaugural requiere revisar la concepción de la “tarea” de la universidad y de los profesores en relación a ella. Si bien la enseñanza era la tarea articuladora de las identidades profesionales de los profesores, hoy es necesario sumar la lógica de la investigación y la extensión como notas identitarias de la docencia universitaria. En algunos casos, a esta reconceptualización de la propia tarea, se agrega el conjunto de problemáticas que surgen de la falta de experiencia y/o formación para desarrollar tareas de investigación y extensión.

Esto plantea una vacancia que moviliza a buscar espacios y formas de constituirse como investigadores, es decir producir conocimiento y comunicarlo. Específicamente lleva a revisar las maneras de vincularse con el conocimiento especializado disciplinar y asumir posiciones más activas en la construcción y comunicación de saberes. De allí que los profesores también deban revisar el propio dominio de las prácticas discursivas y los modos en que las despliegan, para volverse un tipo especial de escritor, uno académico.

Olson (1998) plantea que la lectura y la escritura constituyen verdaderas herramientas intelectuales que tienen gran influencia en los sujetos en función de las prácticas en las que participan; pero además del plano individual se podría afirmar que impactan en un plano supraindividual, el de la disciplina. En este contexto conceptual las prácticas discursivas permiten reorganizar, reestructurar y dar forma al pensamiento, lo que pone en evidencia la función epistémica del lenguaje escrito (Solé, 2005; Serrano, 2014). Mientras se produce conocimiento disciplinar, se reconstruyen las competencias comunicativas y se avanza en el saber acerca del lenguaje mismo (Carlino, 2005).

Las disciplinas son “comunidades textuales” (Olson, 1998), en las que las prácticas discursivas toman la forma de los objetos de conocimiento mientras que simultáneamente inciden en su constitución. La lectura y la escritura, como prácticas sociales, se llevan a cabo dentro de esas determinadas comunidades discursivas, y asumen diferentes características hasta el punto de “inventar” géneros apropiados para *decir el saber* propio de cada disciplina. Ingresar y participar en esas comunidades requiere entonces “la llave” de las prácticas discursivas legitimadas. Proponen Estienne y Carlino: “Cuando nos remitimos al ámbito universitario nos estamos refiriendo a la cultura académica. Como toda cultura, ésta encierra pautas específicas, expectativas que deberán cumplir

sus miembros: una forma de acceder al conocimiento, un tipo de lenguaje compartido, ciertas reglas de uso, ciertos modos de hacer, ciertos valores, etc., los cuales posibilitan la construcción de significados típicos y modos de acceso a esos significados.” (2004, p.3)

b. Hacerse investigador junto a investigadores expertos, entre universidades.

El equipo de *Jóvenes y discursos* está conformado por docentes investigadores de amplísima trayectoria y reconocimiento académico, docentes investigadores con menor experiencia, adscriptos y estudiantes, docentes con dilatada trayectoria en las aulas pero incipiente en investigación. De allí que la categoría de palabra acompañada de Borioli (2015) nos permite imaginar una analogía con el proceso de construcción de sí como investigador: no sólo en la dimensión metodológica sino en los aspectos identitarios que se articulan alrededor del significante “ser investigador”. Este proceso ha requerido dispositivos de formación para los investigadores noveles que se articularon con otros diseñados para producir el conocimiento esperado.

Se abordaron, desde una perspectiva cualitativa y con propósitos exploratorios y descriptivos, las representaciones de estudiantes y docentes centralmente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (FFyH) en torno a los géneros de formación. La exploración se amplió a la Licenciatura en Psicopedagogía de la FES-UPC, atendiendo a la heterogénea composición del equipo y las preguntas compartidas en torno a las condiciones en que se va proponiendo a los estudiantes de una y otra carrera aprender sus disciplinas a partir de los géneros de formación.

Las voces de los profesores se recogieron en entrevistas en profundidad, 6 de las cuales se desarrollaron en la FES-UPC y constituyen el corpus empírico en el que se basa esta presentación. Los entrevistados fueron profesores de la carrera, 5 de ellos tenían como titulación de base la misma en la que forman a sus estudiantes (Psicopedagogía) y 1 provenía de otra carrera “psi” (Psicología).

Las entrevistas se desarrollaron como conversaciones etnográficas, donde investigadores organizados en dúos conducían el diálogo a través de los tópicos incluidos en un protocolo. El hilo de la conversación ofrecía oportunidades para historizar la relación construida por

cada educador con la oralidad, la escritura y la lectura, para reflexionar sobre el lugar que ocupan estas prácticas discursivas en la actualidad en la construcción de su profesión docente, así como también de qué modo las pone a disposición de sus estudiantes para que, aprendiendo los contenidos disciplinares, se alfabeticen académicamente.

Volviendo sobre nuestros planteos iniciales, las entrevistas pueden considerarse como un re-visitación. Tienen la intención de favorecer que los entrevistados, revisiten la comprensión de lo acontecido y la propia experiencia como profesores. Y desde los entrevistadores supone una intención de capturar los sentidos que construyen en un entramado complejo, con sensibilidad a las ambigüedades que se resisten a la clasificación nítida y poniendo el oído para escuchar lo que no se nombra.

Una dimensión analítica del acto de entrevistar (entendido como habilitación para ese re-visitación) se relaciona con el tiempo. Re-visitación es volver a visitar, es volver sobre lo ya recorrido y conocido. Ahora bien, esa nueva visita puede ser simplemente volver a andar por un espacio conocido repitiendo circuitos y modos, o puede ser un recorrer haciéndose nuevas preguntas, buscando zonas no conocidas con anterioridad o con actitudes de curiosidad que permitan descubrir otros paisajes en el mismo escenario. En nuestras entrevistas las preguntas potentes fueron aquellas que invitaron a re-visitación la propia experiencia, cambiando los recorridos habituales. Los gestos de sorpresa de los entrevistados, los silencios como tiempo de pausa para dar lugar al pensar, expresiones como “*no lo había pensado así*” darían cuenta de esta idea. Siguiendo a Olson (1998) “la lengua escrita no sólo nos ayuda a conocer y a recordar lo pensado y lo dicho, también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de modo diferente” (p. 16).

Luego de re-visitación las propias prácticas docentes y las experiencias personales como lectores y escritores, se indagaba si ese camino singular se había convertido de algún modo en criterio para pensarse como enseñantes, en muchos casos implicó -sin pretenderlo- una forma de intervención. Dice una profesora: “*Me estás dando una idea, emmm...sí, me estás dando una idea de...digamos, el compilado, en la...en lo que está digitalizado, cada vez vamos digitalizando más.... (...) por ejemplo pienso que podría ayudar hacer un biodata, no sé si el programa, porque es medio pesado, pero a lo mejor escribir esto y no hablarlo,*

porque yo soy muy habladora, y algunos se enganchan por la charla y la foto, ponele, estas son fotos del autor” (EM)

Hipotetizamos que la invitación a mirarse implicada en cada pregunta, fue para las psicopedagogas entrevistadas una situación que conectó con ciertas disposiciones propias del habitus profesional. Allí conjugaron la mirada sobre lo vivido, herramientas analíticas muy profundas y complejas, que a menudo salieron desordenadas, superpuestas, ganando lugar en la cadena sonora y restándose al orden necesario para la interpretación de los interlocutores. En no pocas ocasiones las entrevistadoras debían realizar importantes esfuerzos para interrumpir ese “caos” de la oralización del pensar propio para volver sobre el camino de conversación con otro.

Las prácticas metacognitivas podrían considerarse otra nota de identidad del profesional psicopedagogo; ahora bien ¿las ejercen sobre la propia escritura? Creemos que, en algún punto, la entrevista los colocó en ese lugar. En la misma línea de hipótesis que relacionan el modo en que se dieron las entrevistas y los habitus profesionales, creemos que la conversación disparó una conexión con la tarea a futuro. En ese sentido, la entrevista habilitó un espacio de intervención (sobre sí y sobre los otros a su cargo en las aulas).

Hacerse escritor junto a escritores ¿expertos? en la universidad.

Son numerosas las vicisitudes que pueden presentarse a profesores y estudiantes universitarios a la hora de escribir textos académicos aún en las áreas disciplinares en las que se consideran expertos. En las entrevistas se visibiliza que estas prácticas no están instituidas, pero tampoco los docentes las aprendieron en sus trayectos de formación. Revisar estas condiciones llevó a que los profesores reflexionen sobre sus modos de acompañar a los estudiantes, especialmente estando los propios docentes atravesados por la misma inquietud y proceso, la de volverse investigadores y escritores académicos. El enfoque *escribir a través del currículum* “propone que la lectura y la escritura universitarias están indisolublemente inscritas en las culturas disciplinares específicas cuyos docentes deben ser los responsables de su enseñanza ya que dominan los hábitos retóricos y marcos epistemológicos de sus esferas sociales.” (Navarro, 2013, p.709) Cómo

enfrentan esos desafíos, que a veces toman forma de dificultad obturante y otras se convierten en motor del pensar, es parte de lo que se indagó.

Como ya afirmamos, hacerse un profesional en cualquier campo disciplinar implica ingresar a una comunidad discursiva. Los profesores universitarios, los estudiantes de grado o posgrado, ¿han sido acompañados en sus recorridos formativos para tomar consciencia de ello? ¿Se ayudó a distinguir las formas académicas de la escritura de otros formatos eficaces para otros contextos comunicativos? Afirma una profesora: *“hay como una práctica de escritura inexistente, y esto, los estudiantes escriben mucho, escriben en otro formato, escriben como en otra lógica de comunicación... Escribimos, los estudiantes, nosotros, escribimos mucho. (...) sino como algo que tiene que ver con algo, con una responsabilidad del sistema educativo digamos. Bueno, no. No nos preparan para la escritura. No, no, no nos preparan, me parece, para la autorización para este hablar en primera persona sin que sea una novela familiar.” (LF)*

En las entrevistas aparecen relatos de los propios recorridos para devenir en escritores “expertos”, pero también las dificultades que aún hoy encuentran. Al respecto, la profesora LF comenta: *“Escribo, eso, trabajos, tesis, tesis, tesis (risas) emmm... pero sí, algo que tiene que ver con la investigación...Hay gente que se sienta y escribe una ponencia, no es mi caso, digamos, yo tiro un día algunas ideas y después voy buscando referencias, y después vuelvo a leerlo y después lo cambio. Escribo sí, como muy, en términos de collage...después evidentemente tiene un hilo, pero ese hilo en general viene después, no es algo como que está a priori, tengo “la” idea, sino que se va construyendo ahí, en la escritura, en esta relación entre idea y escritura, como la escritura no es la copia de mi idea brillante que tengo en la cabeza, digamos, sino que hay algo que se juega en ese ida y vuelta que construye el texto, digámoslo así.”*

La docente LF se reconoce como escritora con cierta experticia; se plantea problemas retóricos (Tolchinsky, 1993), planifica, organiza, se adecúa a las circunstancias y logra un efecto persuasivo cuando se lo propone, en cada texto que produce en los diferentes ámbitos en los que se desempeña. Escribe cotidianamente y sabe cómo hacerlo. No obstante, al momento de hablar de las propuestas de escritura en el aula y las dificultades que observa en las producciones de sus alumnos, ella refiere: *“presentan en general*

trabajos grupales, o sea que uno nunca sabe cómo, quién escribió eso, digamos, una mano, dos manos, no, no, no podría decirlo. Yo creo que eso cuesta, eh... pero bueno, me parece que es como falta de práctica ¿no? No hay nada mágico en esto, ni que fuera Borges, ¡ni siquiera Borges! Digamos, es práctica. Entonces quizás no hay mucha práctica de escritura y haciendo como más un recorrido autobiográfico, cuando llego a rendir la tesis, no rendir, a escribir la tesis de licenciatura, que también fue Filosofía, Psicoanálisis y Literatura, eh... claro... “¡Ay! ¿Esto cómo se hace? ¡Ni idea! ¿Cómo voy a escribir cien páginas? No creo que pueda, nunca escribí más de dos. Como digo, no es algo de los estudiantes (...) No nos preparan para la escritura.”

En cambio para otros profesores fue precisamente lo vivenciado, esos recorridos y la experiencia de las dificultades que enfrentaron, lo que aportó los saberes necesarios para la construcción y desarrollo de propuestas de enseñanza. Así encuentran valioso acercar a los estudiantes el trabajo de escritores “expertos” o al menos de pares más avanzados que ya transitaron un camino de producción y lograron resolver algunos de los problemas lingüísticos involucrados en el género abordado. Esto mismo realizan para sí: *“Asesorarse, buscar modelos, tener como una mirada inquieta cuando vas a algún congreso también mirar cómo los organizan y poder transmitirlo (...). Digo entonces que mucha lectura abstract también te da como una manera de cómo después acercárselos a los alumnos y uno mismo cuando le toca hacerlo”*, afirma la profesora AM. Apropiarse de las características de los textos pertenecientes a los géneros formativos, académicos y profesionales implica leer muchas versiones de cada tipo para ir construyendo un saber acerca de su estructura, los modos de decir más apropiados y los recursos más habituales, para luego ir encontrando el propio estilo y tomando las decisiones en el proceso de puesta en texto de las ideas. Flower y Hayes (1994) cuando proponen una modelización de los procesos de escritura, postulan que la tarea de *componer* textos escritos conlleva aprendizajes tanto en lo referido al tema u objeto de saber como al sistema de escritura y el lenguaje mismo. En la misma línea, Scardamalia y Bereiter (1992), a partir de la contraposición entre los modelos que propician el decir y los que favorecen el transformar el conocimiento, establecen las diferencias entre escribir de manera lineal e instrumental sobre lo que ya se sabe acerca de un tema y abordar la escritura como un proceso de descubrimiento en el que la comprensión y el desarrollo conceptual pueden atribuirse al

efecto de la interacción entre el contenido y los aspectos retóricos (que implican considerar los objetivos o propósitos comunicativos, el género y la audiencia).

En este desarrollo y en los recorridos que nos propusieron los entrevistados se van atravesando diferentes niveles de análisis. En la línea de pensar acerca del contenido de la escritura y de la posición del autor, en tanto sujeto que piensa, produce, disputa, reproduce y se resiste, una profesora señala como preocupación, si tanta estructuración de la escritura académica y sus géneros, no terminará “matando al autor”. Ella afirma: *“Qué sentido tiene escribir, digo, para transmitir una información o hay algo ahí para transmitirle al otro que tiene que ver con una reflexión, y si hay una reflexión, hay un alguien que está reflexionando y si hay un alguien allí reflexionando, bueno, cómo va a aparecer algo de lo subjetivo en esa escritura. Como una discusión que hay entre los paper y un ensayo ¿no? Un paper tiene que estar como dentro de una estructura, en lo posible, las mínimas marcas del autor del artículo. En cambio el ensayo es otro modo de escritura en donde sí hay una primera persona, hay alguien que está pensando en el modo que se está produciendo, en el modo que se está produciendo ciencia actualmente, es como que se quiere en algún punto, asesinar al autor no? Que sea un modo de producción serial. (...) bueno, qué tipo de lectura y escritura académica queremos, se trata de un sujeto reflexivo o de qué otra cosa, qué otro tipo de sujeto.” (FL)*

La noción de autoría es una preocupación para el campo psicopedagógico. Alicia Fernández (2000) aborda desde la categoría de autoría de pensamiento la necesidad y la posibilidad de los sujetos de hacer pensables las situaciones. Esa autoría de pensamiento es un espacio objetivo a la vez que subjetivo, donde se construye autonomía de los sujetos, “[c]osa que no es fácil, pues el pensamiento no es solamente producción cognitiva, sino que es un entrelazamiento inteligencia-deseo, dramatizado, representado, mostrado y producido en un cuerpo. Por eso mucho más importante que los contenidos pensados, es el espacio que posibilita hacer pensable un determinado contenido. (...) Es un espacio que simultaneiza la objetividad y la subjetividad.” (Fernández, s/f)

Teniendo en cuenta la función epistémica de la escritura, podríamos afirmar que esta práctica constituye un espacio de posibilidad de la construcción y materialización de autoría de pensamiento. Entonces, el par autoría de pensamiento—escritura daría cuenta de un

proceso circular, recursivo e inacabable. En las entrevistas, va apareciendo la preocupación por la autoría con otros matices: *“pongo mucho empeño en esto digamos, en, en, en que, ellos como trabajadores del conocimiento, futuros trabajadores del conocimiento, tienen que manejarse con una honestidad intelectual y, entonces a partir de ahí, me empecé a preocupar por las normas APA (...), pero también tiene que ver con el chequeo que uno necesita hacer de los saberes que, la, el, las estudiantes se tienen que haber apropiado, entonces, eh, me sirve para las dos cosas, principalmente, el principal objetivo es, si, eh, son saberes de los que se ha apropiado o está copiando y no lo está interpretando, dónde está, dónde está lo que vos decís?”* (Profesor PZ)

La problematización de la autoría en la escritura en espacios formativos implica analizar cómo se favorece el pasaje del patchwork al texto, de las voces de otros a la propia voz; y cómo esta autoría se vincula con las herramientas del lenguaje y las exigencias de la escritura académica. Ahora bien, cuando en muchas entrevistas surge la preocupación por el cumplimiento de las normas APA, nos preguntamos por las razones. ¿Se problematiza allí la rigurosidad, la honestidad intelectual, la ausencia de la propia voz, las dificultades para articular las voces convocadas con la propia voz? ¿O desde los incipientes conocimientos sobre los géneros de la escritura académica no se sabe qué mirar y los profesores navegan en la superficie del texto?

Reflexiones finales

En esta primera aproximación analítica hemos reconocido que las voces de los educadores dan cuenta de una importante variabilidad en torno al reconocimiento de sí mismos como escritores, al análisis metacognitivo del propio proceso como escritor y la utilización de esos saberes en la construcción y desarrollo de propuestas de enseñanza que tematizan la escritura y no sólo los objetos disciplinares.

Identificamos algunas vicisitudes que pueden presentarse a profesores y estudiantes universitarios a la hora de escribir textos académicos aún en las áreas disciplinares en las que se consideran expertos y que se entraman con los procesos de producción de conocimiento. Pero además señalamos, que el campo de la Psicopedagogía invita a retomar categorías que le son específicas (como la de autoría de pensamiento) y proponen aspectos

poco explorados en su relación con la alfabetización académica. Hipotetizamos además que, en el proceso de hacer entrevistas, se plantearon desafíos relativos a la formación de los entrevistados en carreras “psi”.

Partiendo de estas reflexiones iniciales, sostenemos la necesidad de continuar indagando en torno a los modos de acompañar a los estudiantes en los procesos de apropiación de las prácticas discursivas en contextos académicos, debido a su impacto en las reales posibilidades de acceso, permanencia y egreso de las universidades. Más que una necesidad, es una responsabilidad abordar su estudio, como modo de materializar la convicción de que la educación universitaria y el conocimiento constituyen un derecho individual y colectivo, un bien público y social.

BIBLIOGRAFÍA

Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D.; Garufis, J. (2005): *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.

Bombini, G.; Labeur, P. (2017) *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires (Argentina): Biblos.

Borioli, G. (2015) “La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba”. *Praxis Educativa* (Arg) [en línea] 2015, 19 (Septiembre-Diciembre). [Fecha de consulta: 20 de junio de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153143329004> > ISSN 0328-9702

Carlino, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, (16) 71-117. Disponible en: <http://www.aacademica.org/paula.carlino/202>

Carlino, P. (2004). “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad”, *Lectura y vida*. Revista latinoamericana de lectura, 25(1), marzo, pp. 16-27.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires (Argentina): Fondo de Cultura Económica.

Estienne, V.; Carlino, P. (2004). "Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva." *Uni-pluri/versidad*. Vol.4 No.3, 2004 –Versión Digital. Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Ponencia presentada en el 7º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, 7-9 de mayo de 2004.

Fernández, A. (s/f) *Para aprender, poner en juego el saber*. En: <https://psicomundo.com/foros/investigacion/alicia.htm>, consultado el 30/08/2019.

Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires (Argentina): Nueva visión.

Flower, L.; Hayes, J. (1994). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida, 72-110.

Navarro, F. (2013). "Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de Humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58): 209-234. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14027703003.pdf>, consultado el 20/06/2019.

Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*". Buenos Aires (Argentina): Homo Sapiens.

Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona (España): Gedisa.

Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Serrano, S. (2014). "La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicancias pedagógicas". *Lenguaje*, 2014, 42 (1), 97-122. Universidad del valle. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>

Solé, I. (2005). "Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria". *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 28, 3, 329-347.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona (España): Anthropos.

Hablemos de más. Estrategias para potenciar la oralidad académica en la Escuela de Ciencias de la Educación

Autoras: Jennifer Cargnelutti y Florencia Molina

Pertenencia institucional: FFyH- UNC

Resumen

La ponencia recorta resultados provisionales del trabajo de campo llevado a cabo para el proyecto Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación, avalado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (2018-2019) dirigido por la Mgtr. Gloria Borioli y la Esp. Ivana Fantino, cuyo objetivo es relevar prácticas de lenguaje desarrolladas en el trayecto de grado, a fin de ofrecer a la comunidad educativa algunas pistas posibles para sostener y acompañar las cursadas de una población cada vez más heterogénea.

Desde un enfoque cualitativo, con propósito exploratorio-descriptivo, se recupera una muestra de profesores de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE) y un marco teórico sobre literacidad académica, el discurso como práctica y géneros estudiantiles (Bourdieu, 2001; Bombini, 2017; Verón, 2004; Navarro y Aparicio, 2018; Natale, 2014) como insumos para la problematización de la hipótesis acerca de que la oralidad en la ECE tiene una posición central que, sin embargo y paradójicamente, no suele ser reconocida. La puesta en valor y socialización de estrategias que los docentes entrevistados ponen en marcha para potenciar la comunicación oral de sus estudiantes se constituye como foco de esta presentación.

Palabras claves: prácticas discursivas - oralidad académica - estrategias de enseñanza

Un viejo conocido: las exigencias de la oralidad académica

Coincidimos con Gustavo Giménez (2011) cuando afirma, retomando a Carlino (2005), que la importancia de la noción de alfabetización radica en destacar que es efectivamente un proceso, que no está terminado cuando los estudiantes ingresan en la universidad sino que allí se inicia otra etapa: la de desentrañar las reglas de producción e interpretación de esos

textos por los que circula el conocimiento académico, la de comprender y ensayar las formas en que la disciplinas articulan el lenguaje para comunicar sus objetos y discusiones. Etapa de la que, sin dudas, hay que responsabilizarse.

El estudiante que ingresa a la universidad ya sabe hablar; puede interactuar en distintos contextos de comunicación y ha aprendido, en forma espontánea, las normas del lenguaje oral habituales en su entorno familiar y social. No obstante, todos acordamos en que hablar en la academia no es igual que hablar en la vida cotidiana.

Frente a ello, pocos podrían objetar que mejorar la expresión oral de los estudiantes y la comprensión e interpretación de distintos tipos de mensajes orales no resulta valioso o necesario de promover a través de los diversos espacios curriculares de una carrera de grado. Sin embargo, raramente los usos y formas de la comunicación oral se constituyeron en objeto de una enseñanza sistematizada.

El habla es la carta de presentación que abre o cierra puertas. Las palabras de Pierre Bourdieu permiten argumentar dicha afirmación, en tanto sostiene que existe un uso legítimo de la lengua en el que “todas las prácticas lingüísticas se valoran con arreglo al patrón de las prácticas legítimas, las prácticas de los dominantes” (2001, p. 27), donde la norma se impone a todos los miembros de una misma comunidad lingüística, que colaboran espontáneamente en su conservación. En este marco, “los locutores desprovistos de la competencia legítima quedan excluidos de los universos sociales en que ésta se exige o condenados al silencio” (*ibídem*, p. 29). Por lo tanto, esto significa que no todas las voces son escuchadas, sino que son susceptibles de serlo aquellas que encajan en marcos construidos por los grupos dominantes.

Entonces, ¿qué papel cumple el sistema de enseñanza en relación a ello? Bourdieu sostiene que la institución escolar tiene el monopolio de la producción masiva de productores-consumidores del mercado de la lengua. Junto con la familia, el sistema escolar es el principal responsable del desarrollo de las capacidades comunicativas que un estudiante necesita para desenvolverse como pleno participante de una sociedad.

Sin embargo, los usos lingüísticos de los alumnos “expresan órdenes de significados que con frecuencia, entran en conflicto o contradicción con los órdenes de significados que

propone o ¿impone? la cultura escolar” (Herrera de Bett, 2005, p.150). Esta tensión puede afectar sensiblemente el rendimiento de los estudiantes, y colaborar en la producción de un factor de exclusión social. En este sentido, recae sobre la institución universitaria *el peso y la posibilidad* de enseñanza de las capacidades comunicativas en tanto impregnan toda su actividad, cruzando transversalmente los contenidos.

Este reconocimiento nos obliga a detenernos como docentes a pensar de qué maneras enseñamos a nuestros estudiantes a desenvolverse oralmente como profesionales. O como señala Aguirre (2010), preguntarnos sobre

qué ocurrirá en el futuro cuando la exposición trascienda el ámbito universitario y nuestros estudiantes, ya convertidos en graduados, se enfrenten con diversos géneros de la oralidad profesional: entrevistas laborales, presentaciones profesionales, las intervenciones en el contexto de workshops, reuniones de trabajo, etc. Estas formas de oralidad constituyen herramientas profesionales, que debemos trabajar con los estudiantes desde cada disciplina (p. 13).

Interrogarnos por la oralidad de nuestros estudiantes requiere entonces que actuemos intencionalmente en su ayuda y les brindemos múltiples oportunidades de hablar, a distintas audiencias y con diversos propósitos.

Para ello, se torna de fundamental importancia tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, pero no para poner el acento en las carencias, en lo que no saben: pronunciaciones incorrectas, pobreza de vocabulario, problemas sintácticos, falta de capacidad para interactuar en situaciones formales, persistencia de usos coloquiales y dialectales de la lengua, etc. sino para planificar situaciones de uso de la lengua que permitan reflexionar sobre formatos de habla alternativos y de mayor prestigio social para poder desenvolverse en contextos más amplios y más formales.

No subestimar la lengua del estudiante no quiere decir que se deje de lado la intervención pedagógica en este campo. Por el contrario, significa promover la capacidad de reflexión de sobre el lenguaje como una forma de actuación social y alejarnos de una tendencia prescriptivista, la cual consiste en decir al alumno lo que es correcto y lo que no lo es, para mostrarle lo que es adecuado y lo que no lo es de acuerdo al contexto comunicativo.

El aprendizaje lingüístico implica un proceso de construcción de conceptos, destrezas y actitudes discursiva. De manera progresiva, el sujeto va elaborando su repertorio lingüístico con la ayuda del grupo, a través de la resolución de diferentes problemas de habla y escucha. Por esto, los trabajos con la lengua oral en el aula deben combinar la comunicación espontánea con el trabajo sistemático de diferentes tipos de textos.

Ahora bien, ¿cómo llevar adelante esta tarea? ¿cómo enseñamos a hablar en las aulas?

Rodríguez (1995) propone que

es de crucial importancia brindar a los estudiantes muchas oportunidades de hablar, a distintas audiencias y con diversos propósitos (Staab, 1992) y crear estrategias de abordaje de la lengua oral apoyadas en tres pilares básicos:

- la observación de los usos orales que tienen lugar en distintos entornos de la comunidad (familia, clubes, iglesias, supermercados, etc.), en los medios de comunicación, etc.;
- la producción e interpretación de una amplia variedad de textos orales, y
- la reflexión acerca de los variados recursos que ofrece la lengua (fónicos, morfosintácticos, léxicos y semánticos) para alcanzar distintas metas comunicativas (Abascal, 1993, 1995; Nussbaum Capdevilla, 1995). (p. 4)

Así como sostenemos no poner el acento en las carencias lingüísticas de los estudiantes, también creemos que es valioso no hacer foco en aquello que como universidad, o más específicamente desde la Escuela de Ciencias de la Educación -que es nuestro campo de estudio- no hacemos o nos queda por hacer para contribuir en el desarrollo de las capacidades de comunicación oral de quienes habitan las aulas. Más aún, consideramos que mostrar aquellas estrategias que los profesores de la ECE ponen en marcha para potenciar el desarrollo oral de los alumnos es fundamental al menos en dos sentidos: para poner en valor eso que sí se hace, y para socializar opciones posibles, despejando temores respecto a lo dificultoso que puede ser, promoviendo procesos de invención espiralada.

Desde dónde y hacia dónde: encuadre teórico metodológico

El trabajo metodológico del proyecto de investigación se sustenta en diagnósticos parciales y exploratorios, a través de cuestionarios, entrevistas y observaciones a estudiantes y docentes, administradas por miembros del equipo desde 2018. Desde el proyecto *Jóvenes y*

discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación se propone indagar varias recurrencias⁵; entre ellas: las estrategias de los equipos docentes para asesorar y acompañar las producciones orales en la disciplina, que es nuestro interés aquí. Se recuperan cuatro conceptos claves que constituyen el marco teórico para su reconocimiento y estudio:

- a. *La endoculturación y alfabetización académica* (Bombini, 2017; Nogueira, 2003; Teberosky, 2007) remiten al “proceso por el cual una persona aprende a acceder a las discusiones y los recursos de las disciplinas académicas mediante el aprendizaje del uso del discurso especializado y la participación en actividades en ámbitos académicos” (Bazerman, Little y otros, 2016, p. 57), lo cual involucra habilidades orales y escritas en el curso de la formación universitaria. “Un enfoque de prácticas o literacidades supone, por un lado, un interés por las determinaciones culturales de la lectura y la escritura, en contraposición a un enfoque centrado en aspectos lingüísticos o en aspectos cognitivos (...) Por el otro, las prácticas letradas se interesan por las variaciones situadas (personales, situacionales, sociales) de esas prácticas, a diferencia de un enfoque más interesado en las generalizaciones o las prescripciones sobre lectura y escritura” (Navarro, 2017).
- b. El *discurso como práctica*, desde la teoría de la semiosis social de Eliseo Verón (2004), que concibe las condiciones de producción en tanto factor constitutivo del discurso y no como componente extradiscursivo: Verón afirma que los discursos se producen, circulan y se reciben solo desde esas circunstancias, asumiéndolas como condición de posibilidad.

Considerando el usual desencuentro entre el alumno y las situaciones comunicativas académicas, retomamos el concepto de *enunciación eficiente*:

⁵ Las causas de las dificultades para asumir posiciones críticas respecto de la bibliografía; el menú de formatos textuales ejercitados; las ocasiones y funciones de la producción oral y escrita, con frecuencia ligada a la evaluación sumativa; el establecimiento de vínculos intertextuales entre la voz del enunciador y las voces ajenas; los materiales de estudio; la disponibilidad léxica; las dimensiones metalingüística y metacognitiva.

No basta con que exista un agente dotado de las competencias necesarias para la acción, o, dicho de otra manera, no basta con un agente que reúna las propiedades que son eficientes en la práctica discursiva, sino que, además, el discurso debe reunir ciertas condiciones que garanticen su aceptabilidad y que consideramos centradas en tres aspectos: a) la configuración del enunciador como sujeto competente, b) la propuesta de un enunciado verosímil, legible, aceptable, c) la construcción de un enunciatario también competente. (Costa & Mozejko, 2009, p. 44)

- c. Los *géneros de formación* son los géneros estudiantiles (“University Student Writing”, Gardner & Nesi, 2013) propuestos por los profesores para tramitar los aprendizajes, o sea, una tipología de los géneros discursivos. Al aludir a la enseñabilidad, reflexiona Navarro: “Un objeto de investigación y de enseñanza clave para estas iniciativas está constituido por las clases tipificadas de textos, o géneros discursivos, que circulan en el ámbito de la educación superior. (...) por su carácter implícito, suelen organizar nuestras acciones o decisiones sobre el aprendizaje y la enseñanza, y subyacer a ellas (Pozo et al., 2006, pp. 95-96), en este caso respecto de qué son las clases tipificadas de textos académicos, cómo se enseñan y cómo se aprenden” (2017).

Con respecto a la metodología, se tomaron 17 entrevistas semiestructuradas a profesores de tales diversas materias del ciclo básico y profesional de la carrera, seleccionados mediante el criterio de pertenencia a espacios curriculares de cursada obligatoria. Las indagaciones se realizaron desde un enfoque cualitativo (Marradi y otros, 2007) y desde una guía de pautas (Merlino, 2009) con ítems sobre prácticas de lectura, escritura y oralidad profesional y privada, aspectos a considerar en la selección de apuntes y materiales de estudio, modalidad de redacción de consignas de evaluación y articulación vertical y horizontal de contenidos. El objetivo fue posibilitar la asunción de la subjetividad de los informantes, las autobiografías en clave de prácticas discursivas y la elaboración de diagnósticos y de hipótesis sobre los géneros de formación en la ECE.

De acuerdo a esto, presentamos la hipótesis del presente escrito: la oralidad en la ECE tiene una posición central que, sin embargo y paradójicamente, no suele ser reconocida.

Capitalizar prácticas docentes. Potenciar la oralidad en el aula universitaria

Como sostiene Navarro (2014), “la formación del grado universitario no consiste solamente en la adquisición de contenidos sino, sobre todo, en la enculturación de los estudiantes en las prácticas académicas que configuran las esferas disciplinares” (p. 29). Un aspecto fundamental de este proceso es, justamente, la apropiación de las prácticas de oralidad académica, que se diferencian de los modos de comunicarse en otros ámbitos sociales con los que los estudiantes pueden tener mayor familiaridad. Esto supone que los estudiantes se apropien de las formas socialmente consensuadas de construir, negociar y comunicar el conocimiento en la universidad (Hyland, 2004 en Navarro, 2014).

Ahora bien, en la ECE la oralidad tiene una posición central que, sin embargo y paradójicamente, no suele ser reconocida. No obstante, a partir de las voces de los docentes entrevistados se registran propuestas de actividades que admiten el desarrollo de la oralidad de los estudiantes a través del tratamiento de los contenidos de la asignatura, y por ello cobra valor su socialización.

Reconocemos dos conjuntos de estrategias que clasificamos en:

1. Instancias de coloquio
2. Actividad de clase

En el primer grupo, se otorga especial énfasis al componente de la **planificación** para la oralidad. Los profesores piden a sus estudiantes que lleven al coloquio un organizador gráfico y/o punteo de ideas que permita acompañar, guiar y estructurar el discurso oral.

Un aspecto común es que los docentes explicitan que en el momento de la evaluación oral los estudiantes a veces no se sabe por dónde empezar. Según uno de los entrevistados, los alumnos “*se ven preocupados por la sucesión o entramado de los temas a exponer*”⁶(Docente 1). Frente a ello, previo a la instancia de evaluación, el docente sugiere elaborar un “punteo de ideas”, “una frase disparadora” o “borradores” como materiales de trabajo para preparar la exposición.

⁶ A partir de esta cita, para preservar la identidad de los docentes entrevistados se opta por el criterio de presentar sus palabras textuales en cursiva y entre comillas, las cuales no serán diferenciadas por espacio curricular.

Instar a planificar no es, para los profesores, azaroso o ingenuo. Por el contrario, manifiestan: *“Es lo más natural, que cualquier persona que hable en lo académico, tenga un punteo de temas. (...) La oralidad planificada requiere plan, requiere un esquema previo, requiere ser pensada, no es que uno se sienta apreté un botón y sale”* (Docente 1) o *“[les solicito] que traigan el afiche escrito, entonces ahí la exposición oral se fortalece y se orienta y se organiza a partir de tener el escrito pero que previamente lo tuvieron que escribir, tuvieron que organizar la exposición oral”* (Docente 2).

A diferencia de la práctica oral fuera de la academia, “los géneros más formales, como la exposición, el debate, la entrevista, etc., son géneros que no se aprenden espontáneamente, sino que requieren una práctica organizada” (Rodríguez, 1995, p.3). Se incorpora a este tipo de ejercicio oral, el peso extra de la evaluación escolar que supone en vastas ocasiones sensaciones como presión, nervios, ansiedad y timidez que pueden ser obstáculos para el estudiante a la hora de desempeñarse en la oralidad. Por esto, se asume la necesidad de que dicha práctica pueda realizarse a partir de actividades durante la cursada.

En relación a esto, en el segundo grupo, se promueven “**conversatorios**”:

-El **caso 1** propone la reconstrucción de las actividades y discusiones que se desarrollaron en la clase anterior. El docente divide al curso a través del criterio de quienes vinieron la clase anterior (grupo a) y quienes no (grupo b). Un vez separados, la tarea consiste en que el grupo a se organice y explique al grupo b lo trabajado en la clase precedente. Luego, el grupo b tiene la posibilidad de hacer preguntas sobre esa explicación para despejar dudas o ampliar la información. De ese modo, el profesor pretende *“hacer visible el pensamiento [como] cuestión esencial para poder entender los procesos de comprensión que van desarrollando los estudiantes”* (Docente 3).

-El **caso 2** supone trabajar en formato de congreso, cuya consigna propone pensar desde un autor en torno a un tema particular, *“pensar-se en una situación comunicativa”* (Docente 4). Este ejercicio contribuye a la búsqueda, selección y organización de información, planificar la jerarquización y comunicación de las ideas, posicionarse como autor y dialogar con “colegas”. Se trata de un ejercicio de simulación de una actividad académica en el que (además de la escritura de ponencias) prima la palabra oral en la divulgación, la discusión y el intercambio de conocimientos.

Reconocer estas estrategias resulta potente para favorecer la construcción y la planificación del discurso oral por parte de los estudiantes e implica reconocer los procesos cognitivos que se ponen en juego en su ejercicio. Se torna relevante entonces el aporte de Aguirre (2010) al sostener que existe una preparación consciente o inconsciente de la oralidad, entendiendo que el grado de preparación que se le asigne al proceso mencionado redundará en la calidad de la producción oral. La autora expresa que “la preparación “inconsciente” de la que hablamos tiene que ver con la adquisición previa de las competencias discursivas a las que precisaremos recurrir en el momento de la locución, y la preparación “consciente” consiste en “pensar” el mensaje a emitir” (2010, p. 13).

Esto da cuenta de la complejidad que involucra el ejercicio de la oralidad, en tanto procesos cognitivos y las competencias discursivas, sobre todo pensando en instancias de evaluación y participación en clases, es decir, no sólo importa, por ejemplo, qué relaciones con el contenido el estudiante es capaz de exponer adecuadamente, sino también, cómo avanzar en procesos reflexivos y metacognitivos acerca de qué significa comunicarnos oralmente, cómo lo hacemos, cuáles son las estrategias o competencias discursivas que se despliegan, y en particular, qué es y cómo preparar una buena exposición oral. Esto último, se señala como tarea pendiente y desafío a plantear en las propuestas de enseñanza por parte de la comunidad docente de la ECE. En efecto, la mejora de las destrezas de comunicación oral de los estudiantes requiere un esfuerzo por parte de los docentes en crear situaciones áulicas que las pongan en práctica.

Recuperar otras experiencias. Lo que también podemos hacer

En este apartado interesa compartir dos propuestas viables de poner en marcha en el desarrollo de los contenidos de distintos espacios curriculares de la ECE. Excede a esta ponencia la posibilidad de abordar más ampliamente estas estrategias o presentar otras, sin embargo, la intención reside en ofrecer otras opciones además de las ya expuestas.

En primer lugar, se retoma la experiencia de Carlino (2006) en la que -luego de sucesivas actividades de lectura y escritura -propone a los estudiantes organizar una jornada abierta. En esta jornada, que constituye la instancia de evaluación final de la materia, los alumnos presentan ponencias de veinte minutos y exponen, en la palabras de la autora, “para una

audiencia genuina que no conocía el contenido de lo expuesto (compañeros de asignatura, estudiantes más avanzados y hasta profesores de otras materias)” (Carlino, 2006, p. 6). Previo a las jornadas, se prevén dos momentos claves: la construcción de los criterios de evaluación mediante la reflexión conjunta con los estudiantes sobre los rasgos de una buena exposición; y espacios de tutorías donde se discute el plan de sus presentaciones.

En segundo lugar, se propone montar escenarios de simulación posibles de implementar en el aula como: la solicitud y acompañamiento por parte del docente de la elaboración de stand up o monólogos al estilo TedX en los que se destacan “tres factores claves que se repiten una y otra vez: apelar al sentido emocional de la audiencia, enseñar algo nuevo y presentar su contenido de forma que el público nunca lo olvide” (Navarro, 2018, p. 272).

Potenciar la oralidad académica, ampliar los límites de la alfabetización

Emilia Ferreiro (2001) sostiene que por mucho tiempo la noción de alfabetización estuvo ligada al aprendizaje del sistema de notación gráfico para leer y escribir palabras y frases. Sin embargo, esta noción sufrió una significativa expansión en los últimos años ya no ligada a un conocimiento primario sobre la escritura, sino a un proceso de conocimiento de las reglas de producción de discurso para la inserción efectiva en una determinada esfera de la actividad social.

Estar alfabetizado, señala Gustavo Giménez (2011), no implica solo conocer el sistema de escritura de una lengua y ser apto para seguir en el circuito escolar, sino –y principalmente– estar preparado para la vida ciudadana y/o profesional. Implica estar “alfabetizado para la calle, alfabetizado para el periódico, alfabetizado para libros informativos, alfabetizado para la literatura (...) alfabetizado para la computadora y para Internet” (Ferreiro, 2001, p. 17). Frente a este planteo la autora argentina se pregunta: si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo, ¿para qué y para quién alfabetizamos?

Pensar en nuestros alumnos como los “recién llegados”, señala Gustavo Giménez (2011), nos coloca ante la necesidad de iniciarlos en la comunidad discursiva de la que nosotros ya formamos parte, de haber explicitado y sistematizado cuestiones básicas del discurso que nos es familiar, de haber iniciado procesos metarreflexivos sobre lo que hacemos cuando producimos textos -orales, en este caso- para habitar en determinada comunidad académica.

A modo de cierre y como último argumento a favor del desarrollo de la oralidad en las aulas universitarias, recuperamos la voz de Rodríguez (1995) al afirmar que

Hablar no es pronunciar palabras sino recrearlas en la construcción de textos que se organizan en relación con las distintas intencionalidades de los hablantes, las diferentes expectativas de los receptores, las variadas exigencias de las situaciones de comunicación. El aprendizaje lingüístico implica un proceso de elaboración progresiva de conceptos, destrezas y actitudes discursivas. El sujeto va construyendo su repertorio lingüístico con la ayuda del grupo, a través de la resolución de diferentes problemas de habla y escucha (p.4)

Insistimos entonces, en que las actividades con la lengua oral en el aula deben combinar la comunicación espontánea con el trabajo sistemático de diferentes tipos de textos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, L. (2010) La oralidad en el ámbito universitario. En Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N°XIII ISSN: 1668-1673 ISSN (En línea): 2591-3832. Universidad de Palermo. Disponible en: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=127
- Bourdieu, P. (2001) ¿Qué significa hablar? España: Ediciones Akal. Disponible en: <https://linguisticaunlz.files.wordpress.com/2011/03/bourdieu-pierre-que-significa-hablar-scan1.pdf>
- Carlino, P. (2006). Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en «materia de cabecera». Educación en Ciencias, 1-12. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/158.pdf>
- Gustavo, G. (2011) El lenguaje y los textos como problema y posibilidad. En Ortega, F. (2011) “Leer y escribir en la Universidad” Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades, Ferreyra Ediciones. Córdoba, Argentina.
- Herrera de Bett, G. (2005) Nuevas tecnologías en el área de Comunicación Integral. Disponible en: http://www4.congreso.gob.pe/historico/cip/eventos/congreso/ICongreso/talleres/85-90_GRACIELA_DE_BETT.pdf
- Rodríguez, M. E. (1995). Hablar en la escuela: ¿para qué?... ¿cómo? Lectura y vida, 16

(3), 2-11. Disponible en:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Rodriguez.pdf

-Navarro, F., Aparicio, G., Montolío, E., Eiras, M., Galván, C., Moragas, F., ... & Rusell, G. S. (2018). Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad. Ed. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina. Disponible en:
https://www.researchgate.net/profile/Florencia_Moragas/publication/331257058_Capitulo-III-Investigar-fuentes/links/5c6ea2c7299bf1e3a5ba70c1/Capitulo-III-Investigar-fuentes.pdf

----- (2017). Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad. En Valle, A. (Ed.), *Estudios Generales: el desarrollo de las competencias básicas*. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú. Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/321275299_Piensa_globalmente_actua_localmente_como_disenar_un_curso_de_escritura_academica_para_estudiantes_que_ingresan_a_la_universidad

Los procesos de conocimientos en las interacciones de los sujetos de la educación superior

Autora: Beatriz Norma Lambrisca

Pertenencia institucional FHyCS-UNJu

Introducción:

La ponencia se enmarca en una investigación en curso sobre el proyecto “La transición del conocimiento en las relaciones vinculares de los estudiantes de nivel secundario y superior”, aprobado por La ponencia se enmarca en una investigación en curso sobre el proyecto “La transición del conocimiento en las relaciones vinculares de los estudiantes de nivel secundario y superior”, aprobado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales -SECTER- de la Universidad Nacional de Jujuy; en la que se indaga las interacciones mediadas por el conocimiento entre estudiantes, y entre éstos y docentes en el nivel secundario, terciario y universitario.

La investigación se encuentra en proceso de indagación en el nivel secundario se lleva a cabo en una escuela de gestión estatal de la modalidad bachillerato, cuyo origen y dependencia fue de gestión nacional. En el nivel terciario se seleccionó una institución de formación docente de nivel inicial y primario de esta ciudad; y en el nivel universitario carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu.. En este trabajo se presentan elementos analizados de una parte de la muestra tomada que corresponde al nivel universitario, para tal caso carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Entre los objetivos que se persiguen es conocer y determinar la transición de los objetos de conocimientos en las relaciones vinculares de los sujetos de la educación secundaria y superior universitario y no universitario; indagar y analizar cómo circula el saber transmitido y/o alcanzado en dichas interacciones grupales, a partir de las actividades académicas propuestas por los docentes; identificando además qué tipos de conocimientos se ponen en juego y los efectos subjetivos producidos

La investigación se lleva a cabo a través del enfoque de investigación acción sostenida en la metodología cualitativa, en la que se vincula la reflexión con la acción. Dicho enfoque de la investigación-acción permite y posibilita un modo de intervenir comprometido con la acción transformadora de la realidad. Comprende un diseño flexible, que guarda una lógica

compleja y dialéctica en la que considera las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimientos; las que podrían ser modificadas a través de las prácticas que la configuran y de los significados sentidos que se les conceden.

En los escenarios institucionales educativos las relaciones se encuentran mediadas por el conocimiento que se caracteriza por ser programado, organizado, secuenciado y planificado a través de los planes de estudio, y que se diferencian según los niveles del sistema educativo.

Las implicancias de las interacciones entre los sujetos en el espacio áulico

Los contenidos académicos se demuestran por lo general como verdaderos, se encuentran permitidos y avalados institucionalmente, y constituyen visiones del mundo autorizadas (deviene de autoridad), en la que los sujetos se apropian de ellos aceptándolos crítica o acriticamente, rechazándolos, significándolos o reconstruyendo los conocimientos.

Otra de las características acerca de los conocimientos que se abordan en las instituciones es que se presentan de manera incuestionable, verdadera, sobre enfoques autorizados acerca del mundo, y que se explicitan y manifiestan de forma escrita en los curriculum y planes de estudio de carreras; bajo el supuesto y la direccionalidad de que dichos contenidos sean aprobados para la acreditación de los sujetos implicados en el espacio educativo institucional.

Cabe señalar que otro de los aspectos formales en este proceso, es que quien tiene a cargo la transmisión de los contenidos se encuentra autorizado para ejercer tal función, en cuyo ejercicio y función en ocasiones resulta incuestionable la tarea que desarrolla. La transmisión del objeto de conocimiento se encuentra programado y planificado, a partir del cual se establece la interacción con los estudiantes, y en donde cabe la posibilidad de poner conflicto, en tensión, a través de la profundización de los aspectos teóricos y de recuperar los conocimientos que los sujetos traen como consecuencia de su trayectoria escolar y de su proceso de interiorización de la cultura y de su entorno social. En los vínculos que los sujetos establecen se encuentran involucrado los aspectos cognitivos, socio-afectivos y subjetivos, que se producen cotidianamente entre pares, de éstos con los docentes y con los diferentes actores institucionales académicos.

Mediante dichas relaciones se promueven diversas reestructuraciones a nivel de pensamiento, como también se producen reconstrucciones o nuevas construcciones cognitivas, como consecuencia de la participación e interacción de los sujetos en el campo educativo. Campo al se define como un espacio social de acción, de relaciones específicas y objetivas entre posiciones, a través de su existencia y por las determinaciones que se otorga a los sujetos, en el sentido que le otorga Bourdieu (2005); significa pensar el campo en términos de relaciones, configurado histórico, social y culturalmente. Éste posibilita ampliar los saberes en los sujetos que participan, y posicionarse de manera diferente frente a los conocimientos que se abordan como a la realidad circundante.

La investigadora y autora Alicia Lenzi, desde un planteo dialéctico afirma que el “enfoque sistémico-relacional para los procesos de enseñanza-aprendizaje” (2007; p.176), en el contexto áulico presenta “sistemas complejos, abiertos, que interaccionan entre sí, posibilitando que emerjan novedades en los conocimientos de los aprendices sobre los saberes disciplinares”, cuyas prácticas en estos contextos producen u obstaculizan la aparición de novedades.

En los interjuegos de los espacios áulicos habilitados para fines específicos en donde circulan, se tensionan y se ponen en conflictos los conocimientos válidos y autorizados académicamente versus saberes que traen los sujetos construidos social, cultural e históricamente. Se validan como cognoscibles a partir de experiencias institucionales y se definen como autorizados para tales fines. Por ello se apela al desafío de acudir a enfoques diversos acerca de cómo se accede a los contenidos en la realidad áulica, qué promueven, qué posibilitan, etc.. La cotidianeidad en este campo nos lleva a afirmar que son diversos, se encuentran quienes promueven mayores interacciones entre los implicados en los procesos de aprendizajes, otros sostienen y desarrollan los contenidos bajo modelos más cerrados, enciclopedistas con pocas y escasas relación entre los integrantes del proceso enseñanza-aprendizajes, y otros que se encuentran en posiciones intermedias. Sin duda que en los modelos pedagógicos más cerrados plantear la construcción de conocimientos sería utópico, ya que es escasa o casi nula la interacción entre pares y de éstos con los docentes; e tanto en el primer enfoque enunciado contempla un modelo dinámico y dialéctico que se alcanzan o logran a través de las interacciones sociales, históricas y culturales.

Este modelo respondería al genético-constructivista de Piaget y Vigotsky, quienes representarían como los referentes significativos sobre la explicación de los procesos de cambios cognoscitivos, en un intento de búsqueda para dar respuestas a los interrogantes sobre como los sujetos se vinculan en espacios de tiempo simbólicamente representados.

Sobre los enfoques dinámicos, participativos y dialéctico, cobran relevancia las relaciones que se establecen en las situaciones de enseñanza-aprendizaje a través de los vínculos que se establecen entre pares, entre éstos y docentes como consecuencia del tratamiento del objeto de conocimiento. Estas pueden tener diversas formas y alternativas, pero las interacciones en el marco de lo institucional académico está mediado por el conocimiento. Sin embargo las instituciones poseen modos de funcionamientos determinados, reguladas por normativas preestablecidas con el propósito de garantizar el logro de sus fines, lo que permite modos de relaciones específicas entre sus miembros.

La transición del conocimiento y las formas de relacionarse de los sujetos de la educación no es tarea sencilla de desentrañar, ya que como sostiene Castorina “ninguna disciplina, desde la pedagogía, en sus distintas orientaciones, hasta la psicología, principalmente en su versión constructivista y socio-histórica, así como las didácticas, general y especiales, o la didáctica de las profesiones, e incluso la sociología escolar y hasta la historia de la educación, entre otras, puede dar cuenta por sí sola de las vicisitudes del estudio de los conocimientos en el aula y los modos de encarar las relaciones” (2015; p.375).

La complejidad de las relaciones mediadas por el conocimiento en los espacios institucionales

Estudios posteriores sostenido en éste enfoque, se retoman algunas ideas centrales sobre el proceso de desarrollo en la que dan cuenta de la aparición de novedades en un proceso dinámico, a partir de las interrelaciones que se establecen. En esas interacciones entre las personas y sus ambientes es el lugar desde donde los procesos de conocimientos emergen, se desarrollan y logran sus mayores progresos funcionales en tiempos y espacios determinados; aparecen nuevas funciones de conocimiento como consecuencia de las relaciones sociales.

Pareciera que la enseñanza estaría vinculada sólo cuando docentes y alumnos interactúan directamente en un espacio escolar áulico, dejando de lado todos los otros espacios donde

se entablan relaciones previas y posteriores a ella, tales como cuando por ejemplo se planifica, se estudia, se consulta, se intercambia con los pares, amigos, familias, etc.; y que por lo tanto el aprendizaje alcanzado es sólo producto de las participaciones en el aula. La cuestión no radica sólo en ello, sino en concebir a dicho espacio áulico como una cadena de espacio por donde el sujeto transita, atraviesa y se nutre, como ajeno a la historia y a lo geográfico.

Así, el aula se configura y se constituye en un espacio abstracto compuesto de fragmentos educativos uniformes. El espacio áulico “...es un lugar donde la singularidad se construye a partir de interacciones particulares y articulaciones mutuas de relaciones, procesos, experiencias y acuerdos sociales en una situación de co presencia, pero donde una gran proporción de aquellas relaciones, experiencias y comprensiones se construyen sobre una escala mucho mayor de lo que definimos como lugar en si” (Elichiry; 2009; p. 23)

Enfoque y conceptualización que implica una mirada compleja, en cuya dinámica surgen nuevos conocimientos en los aprendizajes de los saberes disciplinares. La situación contextual del aula determinada históricamente y constituida formalmente, acontecen situaciones diversas, emergen fenómenos imprevistos y simultáneamente, notorios y con ciertas trayectorias.

Las concepciones constructivistas de los aprendizajes escolares ubican la “actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar”. A partir de los aprendizajes significativos, el sujeto “construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de éste modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal” (Coll; 1991; p. 179).

Es necesario sumar algo más a éste planteo de las relaciones e interacciones entre los sujetos de la educación a partir de los objetos de conocimientos sobre los que giran dichas vinculaciones, que es la “función de las relaciones sociales en la producción de subjetividad, ¿a qué nos referimos? Porque es indudable que no se trata de las relaciones sociales, sino, en el espacio teórico que nos corresponde, de definir de qué modo ciertos aspectos de las relaciones sociales mediatizan, vehiculizan, pautan, los modos primarios de constitución de los intercambios” (Bleichmar; 2005; p. 82) en cuyos intercambios aparecen las representaciones y normativizaciones de las personas que los involucran.

¿Qué significa la producción de subjetividad?, siguiendo a la autora Bleichmar, ésta se constituiría en la “singularidad humana en el entrecruzamiento de universales necesarios y relaciones particulares que no sólo la transforman y la modifican sino que la instauran (...), los universales que hacen a la constitución psíquica, así como los modos históricos que generan las condiciones del sujeto social” (Bleichmar; 2005; p. 83).

El decir de los sujetos sobre las relaciones mediadas por el conocimiento.

En el trabajo se rescatan los aportes de estudiantes de una disciplina de diferentes carreras de la facultad de humanidades y ciencias sociales de la UNJu. que fuera seleccionada para la investigación. En relación a la consigna cómo le resultaron los contenidos desarrollados en la asignatura, los estudiantes consideraron que los mismos le fueron relevantes y significativos para su formación profesional y que los ayudaría a poner en práctica e interpretar la realidad educativa.

También que los saberes abordados en la disciplina le permitieron relacionarlos con la realidad educativa actual; en tanto otros –en menor porcentaje- le permitieron reflexionar e indagar sobre los conocimientos trabajados.

A través del desarrollo de los conocimientos los estudiantes encuestados respondieron que los mismos les permitieron la interacción entre pares y docentes (en una amplia mayoría), la relación entre pares, y con otros sectores de la comunidad se manifestaron de manera semejante.

Ante la presencia de conflictos frente a los conocimientos desarrollados manifiestan los mismos lo resolvieron con los docentes y el grupo de pares (en su gran mayoría), en tanto otros recurrieron a docentes, compañeros actuales y avanzados de las carreras.

Todo ello, viene a dar cuenta de las diversas posibilidades que permite el conocimiento no sólo el avalado y autorizado institucionalmente, sino de los diversas alternativas puestas en juego en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, pero que sin duda es el que promueve las interacciones entre los miembros de una comunidad académica.

A manera de cierre...

A partir de los elementos recabados de la muestra seleccionada para el presente trabajo, se puede sostener que en los espacios de interacción áulicos en los que se producen entre pares y entre éstos y los docentes, emergen diferentes formas de circulación del conocimiento, en

donde emergen además los aspectos subjetivos, las impresiones y huellas socio-histórico-cultural de cada sujeto.

Aparecen además el apoyo en el otro ante la duda o el conflicto con el conocimiento, el que posibilita recurrir y apoyarse permanentemente en los diferentes grupos con los que interrelaciona cotidianamente.

Los espacios de enseñanza aprendizajes en los que se abren al diálogo, a los intercambios entre los diversos agentes implicados en tales procesos promueven acciones de tipo más colaborativas además. En dichos encuentros los estudiantes tienen la posibilidad de generar un vínculo de interioridad con el conocimiento, y apropiarse de los mismos de manera significativa.

El tipo de interacción que propicia el docente en el aula también es un conocimiento del que se apropian los alumnos, es decir que las formas en cómo que se presenta el conocimiento tiene sus implicancias para el sujeto en la relación con el mismo.

BIBLIOGRAFÍA

Aisenson, D; Castorina, A.; Elichiry, N.; Lenzi, A.; Schlemenson (Comps.). (2007) Aprendizaje. Sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional. Noveduc. Bs. As. México.

Bleichmar, Silvia (2005). La subjetividad en riesgo. Colección Psicoanálisis, sociedad y Cultura. Topia Editorial.

Castorina, J. A. (2015). Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis crítico. <http://www.scielo.org.ar>

Coll, César (1991). Aprendizaje Escolar y construcción del conocimiento. Paidós Educador. Bs. As. Barcelona. México.

Edwars Verónica. La relación de los sujetos con el conocimiento. Los conocimientos escolares y su existencia social. <http://www.scielo.org.ar/scielo>.

Elichiry, Nora (Comp.) (2009).Inclusión Educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa. JVE ediciones. Primera Edición. Bs. As. Argentina.

Sostener-se en la práctica de una evaluación formativa universitaria

Autoras: Cristina Mónica Monti y María del Carmen Maurel

Pertenencia institucional: Universidad Tecnológica Nacional- Regional Resistencia.

Resumen

Este trabajo presenta algunos de los avances de un proyecto de investigación centrado en explorar los sentidos acerca de la evaluación, revisando sus implicancias, sus relaciones a partir de una red de significaciones que recorren las prácticas de enseñanza a través de la experiencia de los profesores universitarios en una facultad de Ingeniería. El estudio se realiza en la carrera de Ingeniería en Sistemas en la Facultad Regional Resistencia (FRRe) de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN República Argentina). Se inscribe en un proyecto colectivo del Grupo UTN GIESIN (Grupo de Investigación Educativa sobre Ingeniería). Este grupo surgió en el año 1999 en el ámbito de la Facultad Regional Resistencia (FRRe- UTN), actualmente dirigido por la Mg. Maurel, María del Carmen. Por su composición interdisciplinaria trata problemáticas transversales de la Institución. Su propósito es realizar análisis referidos a temas pedagógicos e institucionales particulares, que conduzcan a ampliar la mirada sobre las prácticas pedagógicas en la universidad. En el año 2017, se implementa el nuevo Reglamento de Estudios Ordenanza N° 1549, en el ámbito de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). En la FRRe a partir del análisis realizado sobre la evaluación y acreditación de los aprendizajes, se efectuó un trabajo sobre el seguimiento de las actividades desarrolladas en el primer cuatrimestre del 2017, lo que generó la preocupación del cuerpo de Directores de departamento por el aumento del número de evaluaciones, el desgranamiento de alumnos y el éxodo a otras universidades.

Este proyecto surge como respuesta a la problemática identificada, y supone la continuación de proyectos anteriores.

Palabras clave: Evaluación educativa, documentos pedagógicos, prácticas pedagógicas, profesores universitarios.

Introducción

El propósito de este artículo es dar a conocer algunos avances de un proyecto de investigación: *La evaluación: una herramienta para la mejora de la práctica pedagógica*.

El análisis del rendimiento académico en el primer año de las ingenierías en asignaturas básicas y específicas, nos ha permitido identificar una serie de comportamientos que propiciaron establecer una línea de investigación específica sobre evaluación.

Con la implementación del nuevo Reglamento de Estudios Ordenanza N° 1549, en el ámbito de la Facultad Regional Resistencia (FRRe) de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), surgen una serie de inconvenientes y problemáticas que genera preocupación del cuerpo de Directores de departamento: el aumento del número de evaluaciones, el desgranamiento de alumnos y el éxodo a otras universidades.

Este estudio surge como respuesta a esta problemática.

Partimos de la idea según la cual resulta interesante puntualizar que, si bien se suele reconocer la complejidad del campo de la evaluación, ésta no se encuentra reflejada ni en el tiempo ni en el espacio que se le dedica en el ámbito universitario. Las materias de los primeros niveles por las características que poseen de masividad y la infraestructura vigente, se convierte en una mera formalidad para dar cumplimiento a la normativa vigente. En efecto, el tema se aborda como un elemento más de la planificación y su abordaje sólo se refiere a aspectos puramente instrumentales.

En este proyecto se indagará, a partir de lo establecido en la nueva Ordenanza N° 1549, Reglamento de Estudios para alumnos de las carreras de grado, la incidencia del proceso evaluativo en las actividades áulicas desarrolladas por docentes y alumnos para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Este análisis se realizará en primera instancia, en las cátedras Física I y Algoritmos y Estructura de Datos de la Carrera de Ingeniería en Sistemas de Información.

En este sentido, y recuperando la dimensión experiencial, la reflexividad individual e institucional y el registro histórico-situacional, el trabajo que se presenta se centra en los docentes de primer año de dos asignaturas correspondientes a la carrera de ingeniería en Sistemas de Información. El interés reside en promover reflexiones acerca de los procesos

puestos en juego en las formas de concebir y llevar a cabo la evaluación en el ámbito universitario, es decir, en el diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento sobre ellas. En esta línea, apostamos por recuperar las concepciones ideológicas y epistemológicas del docente en sus prácticas de enseñanza a efectos de aportar elementos al proceso de producción del saber pedagógico formalizado en las instituciones de educación superior.

El interés reside en promover reflexiones acerca de la complejidad que supone los procesos puestos en juego a través de las acciones y producciones singulares que configuran una red de significaciones a nivel didáctico-pedagógico, institucional, social y cultural en la concepción y aplicación y de la evaluación, es decir, en el diálogo entre unas prácticas concretas, el pensamiento sobre ellas y el marco normativo que las regula.

En este sentido compartimos con Perrenoud (2010), *“Toda acción pedagógica reposa sobre una parte intuitiva de evaluación formativa, en el sentido de que hay inevitablemente un mínimo de regulación en función de los aprendizajes. Sin embargo, para que llegue a ser una práctica realmente nueva, sería preciso que la evaluación formativa sea la regla y se integre a un dispositivo de pedagogía diferenciada. Es este carácter metódico, instrumentado y constante el que la aleja de las prácticas comunes. Siguiendo a este autor nos preguntamos: si la evaluación formativa es una manera de regular la acción pedagógica, ¿por qué no es una práctica corriente, si cada profesor dispone de ella? Porque regularmente el profesor dirige la acción prevista en función de resultados provisionales y de los obstáculos encontrados a nivel general y no desde las trayectorias de cada alumno. “La evaluación formativa introduce una ruptura, porque propone desplazar esta regulación al nivel de los aprendizajes e individualizarla.”* (Perrenoud,2010:15)

El tema de investigación propuesto adquiere relevancia teórico-metodológica en el punto de intersección entre la pedagogía, la filosofía política y de la educación, la psicología y el análisis cultural. En este sentido consideramos aquellos trabajos que han centrado sus líneas de investigación en el paradigma de la complejidad, desde un enfoque constructivista crítico.

Objetivos

Como Objetivos generales del proyecto se plantearon dos:

1. Comprender los procesos de construcción de la evaluación continua que llevan a cabo los docentes que integran las asignaturas del primer año de la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información de la Universidad Tecnológica Nacional.
2. Generar conocimiento acerca de los procesos evaluativos por parte de los docentes de las asignaturas Física I y Algoritmos y Estructura de Datos de la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información de la Universidad Tecnológica Nacional.

Como Objetivos específicos se definieron seis:

1. Describir las características que asume la normativa vigente en relación con la evaluación continua, establecidos en la Ordenanza 1549 del Reglamento de Estudios.
2. Indagar las acciones sistemáticas de formación profesional que se llevan a cabo en la facultad en relación con los procesos evaluativos.
3. Describir las decisiones que toman los docentes en los momentos preactivo, interactivo y postactivo.
4. Analizar la incidencia de los aprendizajes construidos durante la implementación de la evaluación continua en la práctica.
5. Analizar los fundamentos que sostienen las prácticas y las decisiones que asumen en relación con el desarrollo de las competencias ingenieriles.
6. Relacionar los fundamentos teóricos de la normativa vigente con las prácticas que se llevan a cabo en las diferentes cátedras.

Metodología

Esta investigación adopta una estrategia metodológica cualitativa sustentada en los supuestos teórico-epistemológicos que dieron lugar a la construcción del problema.

Caracterizamos siguiendo a Elliot Eisner (1998) los rasgos que definen a un estudio cualitativo, porque éstos son compartidos por la etnografía en general y la etnografía educativa en particular:

- Son estudios que sostienen la no existencia de interpretaciones únicas y definitivas, sino que se afirma en la aceptación de diferentes interpretaciones sobre las que operar en el esfuerzo de comprensión más profunda.

De acuerdo con esto, podemos decir que los enfoques cualitativos que comprenden diseños como los de la etnografía, el estudio de casos, entre otros, atraen a quienes asumen la constante modificabilidad de la realidad, la naturaleza comprensiva del conocimiento y el análisis de los procesos que dan sentido a los resultados.

Por tanto, el objeto de la etnografía educativa se centra en explorar lo que acontece cotidianamente en la institución, de manera de aportar datos significativos de la forma más descriptiva posible para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir del modo más adecuado en ese nicho ecológico que es el aula (Goetz y Le Compte.2006). Los datos tratan de los diferentes escenarios donde tienen lugar las distintas interacciones de los valores, actividades y expectativas de todos sus participantes (docentes, estudiantes e investigadores)

Por su parte, las estrategias de recogida de datos si bien responden a un modelo fluido y abierto, están constituidas por la observación (participante o no participante), la entrevista en profundidad y el análisis de contenido de los artefactos (instrumentos, objetos) representativos de las situaciones estudiadas.

Si bien la etapa del trabajo de campo es definida y delimitada claramente, lo particular del estudio etnográfico es que el análisis de los datos se va realizando a lo largo del estudio en tanto que el proceso de recogida de los datos y el análisis están indisolublemente unidos.

Básicamente, el análisis etnográfico requiere la teorización como método estructurado que permite el procesamiento de los datos, mezclando, comparando, vinculando, aplicando criterios de comparación y tipificación en función del marco referencial del que se ha partido.

La investigación etnográfica en educación supone un nivel de profundización que permita aventurar una interpretación e integración de lo estudiado que se hace informe comunicable a la comunidad de educadores, con un interés cuya fortaleza entraña, precisamente, ir más allá del caso aislado, generando un aporte compartible que inspire la búsqueda de transformación de las prácticas o una mayor comprensión de ellas.

Para abordar el problema de la naturaleza del proceso de evaluación convendría por tanto, a nuestro juicio, esforzarse en considerar de manera consecuente los hechos de la evaluación como prácticas sociales, como prácticas que no se reducen ni a su aspecto puramente técnico ni a su aspecto puramente social, sino que representan en algún grado un proceso de transformación que lleva a un producto determinado y que implica actores sociales concretos que mantienen entre sí relaciones específicas.

Investigar cualitativamente esta temática, es recabar información de modo libre y abierto acerca de las acciones o actividades, de las relaciones de éstas entre sí y respecto de los contextos donde suceden, de las significaciones y de las valoraciones de las personas implicadas en esas circunstancias

En relación con lo anterior, el objetivo que se propone este estudio será, sobre todo, una lectura de las prácticas de evaluación que permitan la elaboración de unos instrumentos para la comprensión de las experiencias en las que están implicados los docentes. Para realizar el trabajo de análisis, se van a utilizar especialmente tres tipos de materiales:

- Textos teóricos y metodológicos sobre la evaluación;
- Nuevo Reglamento de Estudios (Ordenanza N° 1549);
- Relatos de las prácticas en forma de entrevistas y observaciones

Se planificaron un conjunto de actividades para la concreción de los objetivos:

- a) Análisis de documentos institucionales: Nuevo Reglamento de Estudios (Ordenanza N° 1549); Ordenanza N° 1150- Diseño Curricular de ISI- Planificaciones de las asignaturas: Física y Algoritmos y Estructura de datos.
- b) Entrevistas narrativas a profesores de las asignaturas de Física y Algoritmos y Estructura de datos

- c) Observaciones no participantes de clases teóricas y prácticas de los docentes entrevistados con el objeto de revelar las prácticas y discursos presentes en los procesos y prácticas de enseñanza y evaluación.

Primeros Resultados

En el presente artículo nos detendremos en algunos de los puntos trabajados en el análisis de los documentos pedagógicos institucionales. Por un lado nos centraremos en la dimensión de la gestión política académica en cuanto a las decisiones que regulan las prácticas de evaluación en las carreras de la UTN, desde las Ordenanzas N°1549 y N° 1150. Por otro lado haremos referencia a la dimensión pedagógica curricular de las propuestas singulares de los docentes de las cátedras a través del análisis de las planificaciones.

- En relación con el marco normativo regulatorio de las prácticas de enseñanza y evaluación, el Consejo Superior de la Universidad Tecnológica Nacional aprueba el Reglamento de Estudio para todas las carreras de grado a través de la Ordenanza N° 1549 que se pone en vigencia a partir del ciclo lectivo 2017. Tomaremos como referencia:
 - Capítulo 7 donde se especifica Régimen de cursado y aprobación;
 - Capítulo 8 en donde se determina el régimen de Evaluación;
 - Capítulo 10 donde se establecen algunas definiciones que sirven como marco para la actividad docente.

En el capítulo 7, apartado 7.2 sobre el Régimen de aprobación se establece como una modalidad la aprobación directa, que refiere a “Todas las cátedras deberán establecer las condiciones de aprobación directa basada en un régimen de evaluación continua.... Son condiciones de aprobación directa:

- Cumplir con los prerequisites de inscripción a la materia según diseño curricular
- Asistir a clase.
- Cumplir con las actividades de formación práctica.
- Aprobar las instancias de evaluación

- El alumno que no apruebe alguna de las instancias de evaluación, tendrá al menos una instancia de recuperación, lo cual deberá consignarse en la planificación de cátedra.
- La calificación se expresará en número entero...las notas promedio de las instancias de evaluación aprobadas así obtenida será la calificación definitiva de aprobación directa.” (p. 22-23)

En el capítulo 8 tomamos como referencia el punto 8.1 sobre las Normas generales, donde se establece que cada Facultad Regional establecerá los sistemas y métodos de evaluación que considere más adecuados, sujetos a las normas de este Reglamento y dará adecuada publicidad a los mismos con fechas de evaluación y recuperación de las evaluaciones. “Los Consejos Departamentales deberán evaluar y aprobar la planificación y los modos de evaluación que eleven los responsables de cátedra antes del inicio de las actividades académicas de la cátedra, correspondiente a cada ciclo lectivo, en concordancia con lo dispuesto por este Reglamento.

Cada cátedra dará a conocer a los estudiantes inscriptos el primer día de clase la planificación de la asignatura, la que constará como mínimo de:

- Objetivos a alcanzar por el estudiante.
- Programa analítico y bibliografía
- Estrategias a desarrollar en el proceso de enseñanza aprendizaje, incluyendo instancias de evaluación.
- Plan de integración con otras asignaturas (horizontal y vertical)
- Cronograma de actividades
- Días, horarios y modalidad de consultas. (p. 25)

En este capítulo, solo se hace referencia en este punto a características generales de la evaluación en las cátedras. Luego se refiere a las condiciones y características que asumen las evaluaciones por examen final y la conformación de los tribunales.

El capítulo 10 presenta algunas definiciones que sirven como encuadre de las acciones y propuestas que refieren a prácticas de enseñanza y evaluación. Nos interesa recuperar

algunas de ellas, de acuerdo a nuestra problemática, para analizar el alcance que adoptan en las planificaciones presentadas por los docentes de las cátedras involucradas en nuestro estudio.

- Actividades de proyecto y diseño: actividades que empleando ciencias básicas y de la ingeniería, llevan al desarrollo de un sistema, componente o proceso que satisface una determinada necesidad y optimiza el uso de los recursos disponibles.

- Aprobación: se realiza por asignatura e implica haber alcanzado los objetivos de la misma.

- Competencia: Capacidad de articular eficazmente un conjunto de esquemas (estructuras mentales) y valores, permitiendo movilizar (poner a disposición) distintos saberes en un determinado contexto con el fin de resolver situaciones profesionales

- Formación experimental: Actividades experimentales relacionadas con el estudio de las ciencias básicas así como tecnologías básicas y aplicadas. Incluye trabajos en laboratorios y/o campo que permita desarrollar habilidades prácticas en la operación de equipos, diseño de experimentos, toma de muestra y análisis de resultados.

- Formación práctica: actividades de formación que comprenden los siguientes grupos: formación experimental, resolución de problemas de ingeniería, proyecto y diseño y práctica supervisada. No se incluyen en estas actividades, la resolución de problemas tipo o rutinario de las materias de ciencias básicas y tecnología.

- Práctica supervisada: práctica profesional en sectores productivos y/o de servicios, o bien en proyectos concretos desarrollados por la institución para estos sectores o en cooperación con ellos.

- Resolución de problemas de ingeniería: desarrollo de competencias necesarias para la identificación y solución de problemas abiertos de ingeniería. Se define como problemas abiertos de ingeniería aquellas situaciones reales o hipotéticas cuya solución requiera la aplicación de los conocimientos de las ciencias básicas y de las tecnologías. (p. 30-31)

- La Ordenanza N°1150 corresponde al Diseño curricular de Ingeniería en Sistemas de Información. En este documento podemos observar los lineamientos específicos

sobre las cuestiones metodológicas generales. Este apartado, refleja, los alcances y características del marco jurídico político que deberán ser reflejadas en la elaboración de las propuestas de enseñanza de los profesores en esta carrera.

En relación con la metodología de enseñanza, el documento establece algunas características generales, sin detallar el alcance específico de las mismas. A saber:

- realización de procesos característicos de la profesión.
- planteo de problemas básicos desde el comienzo. presentación de situaciones problemáticas que requieran búsqueda de información y soluciones creativas.
- actividades graduales en exigencia profundidad e integración.
- actividades de observación, investigación, realización de informes, planteo de situaciones problemáticas que impliquen análisis, síntesis e integración.
- búsqueda de información bibliográfica, uso del método científico para generar relaciones y nuevos interrogantes.
- tener en cuenta los conocimientos previos (conceptos- representaciones y conocimientos)
- pensar como problemas las situaciones de aprendizaje.

En relación con la Evaluación, la Ordenanza N° 1150 la entiende como retroalimentación, como parte del proceso educativo. Y detalla:

Se evalúa para:

- Mejorar el proceso de aprendizaje
- Modificar el plan de acción para el desarrollo del proceso.
- Introducir mecanismos de correcciones adecuadas.
- Programar plan de refuerzos específicos.
- Enfoque formativo, cualitativo y personalizado (evaluación)

- El análisis comparativo de las planificaciones de FÍSICA y ALGORITMOS Y ESTRUCTURA DE DATOS nos permitió conocer las decisiones adoptadas por el cuerpo docente en relación con la propuesta formativa. Podemos sintetizar lo observado en relación con las siguientes dimensiones:

- Secuenciación y organización de contenidos:

Ambas adecuan los contenidos con los objetivos generales.

No consignan características de los alumnos, ni aprendizajes previos requeridos para el aprendizaje. Los conocimientos previos, se dan por supuesto a partir de la aprobación del curso de ingreso. El tiempo disponible está planteado como cronograma del cursado formal, no en función de problemáticas de aprendizaje.

Los contenidos se presentan por unidades temáticas. No se visualizan articulación teoría práctica desde espacios específicos dentro o fuera del ámbito áulico, ni en relación con la práctica profesional.

- Selección y organización de estrategias de enseñanza

En relación con la adecuación al contexto, alumno e institución: en ambas materias se especifican modo de agrupamientos, los espacios a utilizar, los materiales a utilizar, especialmente bibliográficos. En la asignatura Algoritmos y estructura de datos, se prevén actividades de cierre de unidades con problemas integradores. No se explicitan metodologías activas a través de aula virtual, aula invertida, etc. Se mencionan las clases expositivas y luego actividades de producción.

En relación con la pertinencia al contenido: son pertinentes.

En relación con objetivos y contenidos: los contenidos y los objetivos son demasiados extensos, (12 unidades en Física) (45 objetivos en Algoritmos). No se evidencia una clara articulación de tipos de estrategias para desarrollar y/o lograr según lo planteado. Solo se mencionan en forma general lo metodológico.

En relación con la participación del alumno: la participación se establece en ambos casos. En Física se menciona lo individual y lo grupal, lo individual como instancia de aprobación y lo grupal como instancias de metodología de trabajo en el aula. En Algoritmos, se

establecen las condiciones para el trabajo en los grupos en las clases presenciales y en los trabajos a realizar. Solo se especifica la cantidad de integrantes en los grupos.

En relación con favorecer aprendizajes significativos. Presentación de situaciones problemáticas, inclusión de actividades propuestas por el alumno:

En ambas se plantean situaciones problemáticas para la resolución del alumno. Según lo que figura en las guías de TP y de Laboratorio. Las propuestas que realizan los alumnos no son libres, deben respetar pautas y parámetros dados por la cátedra.

En relación con el trabajo autónomo del alumnado: Aparece con más claridad en Algoritmo el trabajo independiente del alumno. En el caso de Física se podría suponer que las actividades desarrolladas en el laboratorio de tipo grupal desarrollen trabajo independiente/colaborativo.

En relación con la supervisión procesual del trabajo de los alumnos: Se consideran en ambos casos, durante el desarrollo de las clases presenciales, como en instancias de tutorías.

En relación con la articulación teoría práctica: en Física se menciona que las clases tienen el carácter de teórica-práctica, sin especificar mucho en ello. En Algoritmos se especifica la preparación para la práctica profesional a través de diferentes estrategias; simulación, situaciones problemáticas, demostraciones, producciones, etc.

- Selección y organización de estrategias de evaluación

En relación con la evaluación procesual:

En ambos se indican los instrumentos de evaluación. En Física: se especifican según tipos de evaluación, diagnóstica (cuestionarios), formativa (observación) y sumativa (mapas conceptuales) pero no se desarrolla características de cada instrumento y como se utilizaría de acuerdo con la finalidad propuesta.

En Algoritmo se mencionan los instrumentos para la evaluación: cuestionarios y guías de trabajos prácticos a desarrollarse en el aula virtual. Para la evaluación sumativa están los parciales y los trabajos del laboratorio.

No se mencionan actividades de autoevaluación en Física. En Algoritmos, si: de evaluación grupal, evaluación mutua, autoevaluación.

En relación con la presentación de lineamientos de acreditación y criterios de promoción:

Ambas lo presentan.

En relación con instancias de evaluación curricular y reajustes:

No aparecen con claridad, en el caso de Física solo hay cronograma de recuperatorios, instancias de evaluaciones experimentales (laboratorio)

Consideraciones finales

En este primer abordaje desde los diferentes documentos que regulan las prácticas pedagógicas, intentamos recuperar algunas dimensiones para poder visualizar contraposiciones e interposiciones de los diversos planos institucionales que se manifiestan.

Observamos que los marcos normativos establecen parámetros muy amplios en relación con los sentidos y significados de la evaluación como proceso formativo. Esto favorece una amplitud de respuestas que dan cuenta del estado de confusión que presentan las concepciones de las prácticas pedagógicas en el contexto institucional.

Según lo analizado podemos observar que:

- Desde la Ordenanza General se plantea la evaluación continua solo en relación con el conocimiento de la planificación del docente al inicio del ciclo lectivo. Parecería que se supone que dicho conocimiento compartido con el alumno, podría generar procesos evaluativos continuos y permanentes.
- Desde el Diseño Curricular de la carrera, se clarifica la metodología que favorecería un proceso de evaluación formativa, pero no se especifica con claridad esta articulación.
- Desde las planificaciones, la evaluación formativa no aparece con claridad en relación con características, finalidad. Parece que se la asocia a la evaluación sumativa al explicitar solo las diferentes instancias de evaluación (cronograma) entendida como pruebas, test, actividades de prácticas de laboratorio...etc, con sus respectivos recuperatorios.

En este marco es posible diferenciar tres momentos de concreción de la evaluación: en tanto norma universal (las ordenanzas como norma abstracta); el momento de la particularidad (los lineamientos curriculares de la carrera); y el momento de la singularidad (los modos singulares de la formación de cada uno de quienes, directa o indirectamente, intervienen). Tres momentos que se pueden diferenciar descriptivamente y que adquieren relevancia para comprender el proceso evaluativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Boggino, N y Barés, E (2016) Cómo evaluar desde el paradigma de la complejidad. Pensar de nuevo la evaluación en el campo educativo. Homo Sapiens. Rosario. Santa Fe. Argentina .
- Brailovsky, Daniel. (2019) Pedagogía (entre paréntesis). Noveduc/ perfiles. Buenos Aires.
- Goetz, J y LeCompte, M.D.(1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata, Madrid.
- Guber, Rosana (2002) La etnografía. Método, campo y reflexividad. Grupo Editorial Norma. Buenos Aires.
- Perrenoud, Philippe.(2010) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Colihue. Buenos Aires.
- Steiman, Jorge. (2018) las prácticas de la enseñanza- en análisis desde una Didáctica reflexiva- Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Universidad Tecnológica Nacional (2016) Ordenanza N° 1549. Reglamento de estudio. Buenos Aires. Argentina
- Universidad Tecnológica Nacional (2007) Ordenanza N1 1150. Aprueba Diseño Curricular de la carrera Ingeniería en Sistemas de Información. Buenos Aires. Argentina

La formación de estudiantes en Criminalística para los contextos de la actividad tecnocientífica en Documentología

Autores: José Luis Garay Broggi, Emilia Gabriela Bruquetas Correa y Aníbal Roque Bar

Pertenencia institucional: Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)

Resumen

El presente es una reflexión sobre las configuraciones de los contextos de la actividad tecnocientífica (Echeverría, 1995b) en el ámbito de la Documentología. El énfasis se pone sobre el contexto de educación y su relación con el de aplicación, desde la perspectiva del estudiante cercano a la titulación.

Para el desarrollo del estudio se realizaron observaciones de los trabajos de infografías de los estudiantes de la asignatura de Criminalística Documentológica III, exhibidos en el año 2018. Por las características de las presentaciones, éstas supusieron una instancia única en la que se pudo analizar de forma integral la formación de los alumnos. Además, se realizaron entrevistas con los hacedores de estas producciones de forma de reflexionar sobre el trabajo y cuestiones disciplinares.

De los resultados surge que el contexto de aplicación tiene presencia permanente en la formación de los estudiantes. Y de este ámbito, la pericia se convierte en el centro de la cuestión. Sin embargo, actividades como las infografías, que acercan al alumno a un espacio cercano al contexto de innovación, fomentan un espíritu creativo y reflexivo propicio para la producción científica.

Palabras claves: DOCUMENTOLOGÍA – ACTIVIDAD TECNOCIENTÍFICA – CONTEXTO DE EDUCACIÓN – CONTEXTO DE INNOVACIÓN – CONTEXTO DE APLICACIÓN

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en un proyecto de investigación acreditado por la UNNE denominado “Formación para la investigación disciplinar en la universidad. Un estudio sobre contextos, sujetos y procesos cognitivos” PI-H001. Esta presentación, enfatiza en la formación de estudiantes de la Licenciatura en Criminalística de la UNNE, particularmente, en el área de la Documentología.

La mencionada disciplina es la parte de la Criminalística que se aboca al estudio de documentos. Según el Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (IUPFA) esta se define como:

“La disciplina científica que tiene por objeto de estudio, el análisis de los documentos, públicos o privados, utilizando distintos métodos y técnicas, a fin de establecer su autenticidad o falsedad, plasmando las conclusiones a las que arriban a través de un informe escrito denominado Pericia Documentológica, Scopométrica, o Caligráfica”
(IUPFA, 2018, pág. 2)

Algunos profesionales de la disciplina consideran que la Documentología es una ciencia (Bonilla, 2005; Guzmán, 2011; Aguilá, 2014; IUPFA, 2018). Sin embargo, existe un grupo de autores que disiden con esta postura y la caracterizan como una técnica (Ezcurra Gondra, 2012; Ezcurra Gondra & Grávalos, 2010; Del Picchia Filio, 2006). Para argumentar que sus disciplinas tienen estatus de científico, la Criminalística sostiene que éstas son “ciencias aplicadas” (Ccaza Zapana, 2013), suponiendo que dicha categoría refiere a toda disciplina que emplee conocimientos científicos para una determinada actividad profesional.

Lo que suponen los especialistas del área es que la mera tarea pericial implica una actividad científica. Esto es un equívoco, puesto que la intervención profesional no es actividad suficiente para que una disciplina pueda caracterizarse como científica (Samaja, 2010). El concepto “ciencia aplicada” no hace referencia a las prácticas profesionales, sino a las investigaciones orientadas a la resolución de un problema específico (Díaz, 2000).

En la Documentología, así como en la Criminalística, existe el supuesto de que la actividad pericial tiene el mismo valor que la investigación científica. En este sentido, Bar (2003) compara ambas situaciones dando cuenta de que en la labor pericial “sólo se descubren casos de las leyes que gobiernan los fenómenos en cuestión” (pág. 39). Por ende, el perito no es un científico. Sin embargo, bajo ciertas circunstancias y dependiendo de la configuración del caso, la resolución de éste sí puede convertirse en un descubrimiento. De ser así, no es la actividad profesional la que reviste el carácter de innovadora, sino la forma novedosa en la que se dirimió un hecho en este contexto.

Para estudiar las construcciones del conocimiento en Documentología resulta conveniente recuperar la propuesta de Echeverría (1995b) y su tesis de los contextos de la actividad

tecnocientífica. El autor considera que toda ciencia se sustancia en cuatro contextos: el de educación, el de innovación, el de evaluación y el de aplicación.

El contexto de educación es particularmente importante, puesto que es donde la actividad tecnocientífica inicia, y porque es donde se forman los individuos para actuar en los otros contextos (Echeverría, 1995b). El autor (1995a) otorga a la academia, no sólo la responsabilidad de formar en los saberes de una disciplina, sino también preparar para la innovación y la crítica. En términos de Echeverría (1995a): “la educación es una acción normalizadora, por una parte, pero también potenciadora del libre pensamiento” (pág. 67). En la Documentología existe “un vínculo ineludible entre [...] los contextos de educación y aplicación” (Bruquetas Correa, 2019, pág. 128). La autora (2019), en referencia la Licenciatura en Criminalística de la UNNE, analiza el plan de estudio de la carrera y advierte que en éste se menciona un egresado “con criterio reflexivo y crítico, tendiente al cumplimiento del quehacer integral y holístico” (pág. 128). No obstante, la estructura curricular asiste y prioriza una formación orientada a la mirada técnica e instrumental. Lo anterior implica que desde el deber ser de la disciplina (el plan de estudios) se busca que los sujetos se formen con un perfil científico. Sin embargo, los resultados de Bruquetas Correa (2019) sugieren que el contexto de educación forma, principalmente, para el contexto de aplicación. De lo anterior, cabe preguntarse qué le brinda el contexto de educación al estudiante para desempeñarse en los demás contextos de la actividad tecnocientífica.

Por lo anteriormente dicho, se plantea como objetivo **identificar** algunos saberes y prácticas formativas que les posibilitarían a los estudiantes insertarse en los contextos de innovación, evaluación y aplicación.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para responder al objetivo se propuso una metodología basada en observaciones de las jornadas de socialización de temáticas vinculadas con la Documentología, que se llevaron a cabo en el año 2018 en el Instituto de Ciencias Criminalísticas y Criminología de la UNNE. Esta actividad se desarrolló en el marco de dos cátedras, Criminalística Documentológica I y III, en la que se expusieron producciones de los estudiantes cursantes de las dos asignaturas, y se contó con egresados del área quienes compartieron experiencias profesionales.

Las observaciones para la presente se focalizaron en los trabajos de los alumnos de Criminalística Documentológica III, quienes presentaron en grupo, un caso documentológico a elección. El motivo de emplear estas exposiciones como punto de partida para las observaciones, subyace en el hecho de que constituyó una instancia integradora en la formación de los alumnos, en la cual tuvieron la suficiente libertad para escoger la temática que abordar y la manera de hacerlo. De esta forma, las jornadas no solamente pusieron en juego la formación de los estudiantes, sino que también los circunscribió a un espacio de creatividad e innovación. Por ende, resultó una situación única en la que se pudo analizar tanto los aspectos normalizados de la formación, como aquellos que propenden a la innovación.

Los trabajos se expusieron en posters con formato infográfico, en los que otorgaron centralidad a las imágenes obtenidas que daban cuenta de la labor realizada, y expresaron de forma nimia los apartados literales del trabajo. En total, los estudiantes presentaron diez infografías, cuyo análisis forma parte de la presente producción.

Posterior a las observaciones, se emplearon entrevistas en profundidad con los estudiantes que realizaron las infografías, de forma de invitarlos a reflexionar sobre los procesos de producción de las infografías, y subsecuentemente debatir diversos aspectos de la disciplina. Como criterio de selección de los informantes se buscó que pertenecieran a distintos equipos de clase, que hubieran completado su formación en el área, tuvieran buen desempeño académico e interés por la Documentología. Las cuestiones que se abordaron, entre otras, versan sobre el caso escogido para analizar, conceptos incorporados en la formación y concepciones vinculadas con la disciplina y su comunidad de profesionales. En orden a ello, se seleccionaron a tres estudiantes que participaron en las entrevistas.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

De la aplicación de los instrumentos surge que, en término de las consignas, éstas orientaban a los estudiantes a recrear un caso que pudiese vincularse con la actividad profesional. De esta manera, en un principio el trabajo tendió a circunscribir al estudiante al contexto de aplicación. Sin embargo, los trabajos muestran un modelo que bien podría ajustarse a un poster de jornada científica. Esto se advierte en los títulos de los trabajos, donde aparecen expresiones como: “Análisis comparativo entre firmas digitalizadas y manuscritas. Limitaciones existentes”, “Simplificación de la firma condicionada por la

profesión”, “Permanencia del gesto gráfico en una persona que adapta la mano izquierda para la escritura por causa de un accidente”, entre otros.

Algunos títulos indicaban directamente la temática abordada, lo que se encuentra en tres de los diez trabajos que hacen referencia a la “génesis de firma”. Este tema fue el más recurrente, puesto que ocho de las infografías, de forma explícita o implícita, lo tomaban como concepto central de sus debates. En general, tratan de estudios de la evolución de la escritura, de modo de advertir los caracteres del grafismo que persisten en el tiempo.

En el análisis de las entrevistas, surge que los estudiantes realizan esta clase de trabajos con el propósito de verificar empíricamente la teoría de la disciplina, que sostiene que el gesto gráfico (peculiaridades únicas de la escritura de cada individuo) persiste a pesar del paso del tiempo. Si bien manifestaron certeza respecto de esta permanencia, buscaban confrontarlo en la práctica. Esto se refrenda en la redacción de los objetivos en las infografías, casi la totalidad referían a “demostrar”, “verificar”, “mostrar” o “determinar” la persistencia del gesto en alguna situación específica. Lo que sí puede considerarse innovador es el ámbito en el que se contrastaron las teorías. De esta manera, surgieron estudios del gesto gráfico en: personas que han perdido su mano hábil y reeducaron la otra, en la escritura de individuos con una enfermedad como el Alzheimer, en sujetos que han cambiado de profesión y usado distintos tipos de firmas, en la detección en firmas digitalizadas, en la escritura de mellizos o simplemente la evolución de la escritura en el tiempo.

En el apartado metodológico de cada trabajo, se advierte una tendencia por nombrar los llamados “métodos” de la Documentología, que son: la observación, la descripción y la comparación. No aparece una explicación que refleje, claramente, las actividades realizadas por los grupos.

Del análisis de las entrevistas, surge que los casos abordados por los estudiantes van más allá del uso de estas operaciones. Los alumnos comentaron como fueron desarrollando el trabajo, los criterios de selección de casos, la determinación de las muestras y el análisis de cada uno. Sin embargo, otorgaron tal efectividad a estas operaciones básicas (la observación, la descripción y la comparación), que consideraban que era suficiente su enunciación para dar cuenta de la objetividad del estudio y la validez del resultado.

Según los informantes, la científicidad del trabajo se vinculó con el empleo adecuado de estas operaciones. En este sentido, alguno de los dichos que reflejaron esta cuestión son: *“considero que reúnen el criterio científico porque buscamos el saber académico a través de un método lo más objetivo posible”* (entrevistado 1) *“lo hicimos basados en lo que es el objetivo y la metodología, etcétera, las técnicas de Documentología”* (entrevistado 3). Por otra parte, el segundo entrevistado fue más crítico con su trabajo y expresa: *“y la verdad yo quiero esperar que sí [...] no sé si sería tan científico, porque es muy pobre”*.

Cuando se profundizó en las concepciones del segundo entrevistado, en función de saber porqué consideró que su trabajo no es de carácter científico, él comentó:

“La verdad no sé, cómo que nos pasa que nosotros siempre... era realizar la pericia, eso es como nuestro centro y otra cosa no nos enseñaron, sino, hacer esa pericia y que esa pericia no sea impugnada. Nos focalizamos en eso, en el trabajo pericial no en el de investigación con respecto a otros temas”.

La descripción del estudiante es clara en tanto señala que su formación se orienta principalmente al contexto de aplicación de la Documentología, es decir, a realizar la pericia documentológica.

Respecto al aporte que pueda implicar el trabajo, los entrevistados otorgaron poco valor a la cuestión. En la mayoría, se advierte una tendencia por minimizar el alcance de sus investigaciones. Entre las razones, la totalidad aclaró que el tiempo con el que llevaron adelante la actividad fue escueto (entre 1 a 2 semanas), en otros la crítica estuvo puesta sobre el contenido de la infografía, la temática escogida o la falta de experiencia en la actividad investigativa.

“Y si, no sé, puede que otras personas si ya hayan hecho este tipo de trabajo, ¿no? Pero si es algo nuevo sí” (Entrevistado 3) *“Porque lo veo muy pobre, se pudo haber hecho otras cosas, pero pasa que nosotros nos ajustamos a lo que ellas nos pidieron”* (Entrevistado 2) *“con ciertas limitaciones, entonces, y aparte, era la primera vez que lo hacíamos. Capaz, si lo volvemos a hacer, eso sí, vamos a [...] hacer algo más rico, digamos, en contenido”* (Entrevistado 2)

El primer entrevistado fue menos escéptico en la consideración sobre su trabajo. En su estudio se discute *“la posibilidades y limitaciones que implica la comparación entre firmas digitalizadas y manuscritas”*. Cuando habló del impacto del caso analizado sostuvo:

“yo considero que podría modificar, en el sentido de que muchos profesionales, muchas bibliografías inclusive, son muy renuentes a trabajar con trabajar con elementos digitalizados o fotocopia, por el hecho de que no se ven estos elementos, estas limitaciones que yo comentaba. Y bueno, la idea del trabajo es mostrar que, si bien es cierto que existen ciertas limitaciones, esto no es un hecho que impida en todos los casos a realizar el cotejo”.

El estudiante identificó una situación controversial referida a la posibilidad de trabajar con firmas digitalizadas o fotocopiadas. Él y su grupo consideraban que es posible el análisis de estas firmas, pero con ciertas limitaciones. En respuesta al supuesto llevaron adelante la investigación del caso y realizaron un aporte a la disciplina. Sin embargo, al igual que los demás informantes, reconocieron ciertos obstáculos al llevar adelante la infografía (falta de tiempo, de recursos materiales, entre otros).

Pese a que el segundo y el tercer entrevistado no consideraban que su trabajo pudiera tener repercusión en la disciplina, sí rescataron el impacto personal. Es así que, ante el planteamiento de la repercusión en general de su trabajo, el tercer entrevistado respondió: *“Y voy a poder tener, no sé, si mucha experiencia, pero voy a estar encaminada a enfrentar algún caso en particular relacionado a algún tipo de enfermedad”.* De esta manera, pone el énfasis en el aporte que le genera el haber hecho la infografía a su futura actividad profesional.

El segundo entrevistado recuperó la importancia de practicar sobre una temática documentológica desde el comienzo de su entrevista. Recalcó el valor de la infografía por permitirle ahondar en una cuestión referida a la disciplina, y particularmente vinculada con el gesto gráfico, que a su parecer es un aspecto de difícil comprensión. A decir del estudiante:

“reforzar en el sentido de practicar. Nosotros ya veníamos con un marco teórico de qué es el gesto, de cómo detectarlo, si bien hasta lo último nos pareció medio complejo el hecho de entender [...] buscar esas características era lo que queríamos ejercitar”

Además de rescatar la actividad de infografía como un momento para ejercitar las técnicas y saberes internalizados de la disciplina, los estudiantes demandaron el incremento de las instancias de práctica en el aula. En el caso del entrevistado 2, esto surge cuando se le preguntó por aquellos contenidos poco abordados en la Documentología:

“Y yo lo que a nosotros nos dieron en Docu 3 para mí, no sé si fue suficiente, pero sí fue lo necesario para nosotros realizar, por ejemplo, una pericia Documentológica”

Del análisis de estos dichos, aparece como cuestión central la pericia. El estudiante no cuestionó los saberes de la disciplina, pues considera que son suficientes para llevar a cabo una intervención profesional, como lo es la realización de la actividad pericial.

En el tercer entrevistado se aprecia una situación análoga, puesto que también enfatiza en el aspecto profesional de la disciplina y brega por una intensificación de la práctica en el marco del aula. A decir de él:

“Y yo creo que, el tema [...] del papel, el análisis del papel del soporte [...] también estaría bueno el tema de las tintas” “si bien damos eso en la teoría, estaría bueno hacer la práctica [...] No es lo mismo la teoría, que sepas la teoría de cómo está compuesta determinada tinta, que hacer la práctica”

En el discurso del informante se advierte que la crítica que hizo respecto a la Documentología no estuvo puesta sobre sus áreas de investigación, sino sobre el contexto de educación, específicamente en los espacios de práctica. En el segundo entrevistado aparece algo similar cuando se le preguntó por críticas a la disciplina, en lugar de hablar respecto a la Documentología, abrió la temática y debate sobre la formación recibida en la asignatura “Tecnologías aplicada a la Criminalística”. Particularmente, esta cátedra aborda técnicas y herramientas empleadas en el estudio de la escena del hecho, pese que su contenido no interesa para el presente trabajo, que aparezca en los dichos del informante muestra la relevancia que pone en el aspecto operativo y tecnológico de su carrera.

Siguiendo con las críticas de las temáticas abordadas en la Documentología, en el primer entrevistado estuvieron vinculadas con cuestiones del dominio disciplinar:

“Desde la Documentología, bueno, el estudio de los soportes. [...] cuando vamos a la bibliografía [...] se limita al papel. Y algunas ahora incluye el soporte digital [...] Hay otros tipos de soporte, por ejemplo, el soporte de metal, en el caso de revenidos químicos. [...] otro campo de estudio que también requiere más investigación [...] es la seguridad documental. Cuando vamos a los documentos, nos encontramos con que existen una gran cantidad de técnicas de seguridad documental que [...] han quedado un poco relegadas al pasado y qué tal vez necesitan una actualización”

Principalmente describe que los contenidos circulantes en la disciplina no se encuentran suficientemente actualizados y que muchas de las técnicas empleadas actualmente no son

pertinentes para estudiar los formatos más modernos del documento. Del análisis de las temáticas que sugiere, queda claro que estas cuadran en un modelo de investigación aplicada en la que la producción de conocimiento está orientada a resolver un problema específico de la realidad.

Por la naturaleza técnica y empírico-analítica de la disciplina, resulta loable que el modelo de investigación científica que conciben los estudiantes se aproxime al de tipo aplicado, sin embargo, cuando los informantes comentan donde se produce conocimiento, siempre aparece la actividad pericial como forma de innovación.

CONCLUSIÓN

De los resultados surge que el contexto de aplicación tiene una clara pregnancia en la formación de los estudiantes. Y de este ámbito, la pericia se convierte en el centro de la cuestión. En orden a ello, los estudiantes reclaman por una formación cada vez más técnica y orientada a la realización de un “buen” informe pericial.

Para el estudiante el contexto de educación debe recrear las instancias de las prácticas propias del contexto de aplicación. Esto resulta entendible si se tiene en cuenta el perfil del egresado, el que describe un sujeto preparado plenamente para el ámbito profesional (Bruquetas Correa, 2019).

Pese a esta demanda por intensificar las prácticas profesionales, se podría decir que la actividad de infografía se sale de algún modo de este esquema. Pues ésta, pone al estudiante en una situación más cercana al ámbito de producción de conocimiento, que al de intervención profesional. De esta manera, a los alumnos se los abstrae de su situación de confort, para ser puestos en un espacio totalmente nuevo, y el resultado es, cuanto menos, sorprendente.

Los casos que escogen los estudiantes bien pueden ser entendidos como trabajos de ampliación de base empírica, cuyo propósito principal es buscar situaciones específicas donde se pueda emplear una consabida teoría. Es por ello que escogen la temática de “génesis de firma”, puesto que tienen certeza de que el gesto gráfico perdura en el tiempo, pero desean observar cómo se manifiesta este fenómeno en distintos casos.

Es innegable que el contexto de aplicación es fundamental para la disciplina, pero no debe pasarse por inadvertido el potencial que tienen los documentólogos (en este caso los futuros) para desarrollar otros contextos de ésta. Actividades como las infografías,

promueven en el estudiante el espíritu crítico y reflexivo, además que ponen en juego sus saberes para el cumplimiento de una de las funciones principales de la ciencia, la producción de conocimiento científico. Es necesario seguir apostando a estos tipos de instancias en el contexto de educación, de manera de asegurar una formación holística e integral para el abordaje del objeto de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilá, L. R. (2014). La prueba pericial caligráfica y documental en el ámbito de la jurisdicción social. *Revista técnico laboral*, 505-509.

Bar, A. R. (2003). Investigación Científica e Investigación Criminalística. Una discusión sobre aspectos convergentes y divergentes. *Cinta moebio*(16), 38-43.

Bonilla, C. (2005). *Investigación Documentológica* (Primera ed.). Buenos Aires: La Rocca.

Bruquetas Correa, E. G. (20 de mayo de 2019). Un debate acerca del estatus Epistemológico y Metodológico de la Documentología. (*Tesis de Maestría*).

Resistencia, Chaco, Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.

Ccaza Zapana, J. E. (2013). La nueva Criminalística. *Sociedad Mexicana de Criminología de Nuevo León*, X.

Del Picchia Filio, J. (2006). *Tratado de Documentoscopia* (Segunda ed.). Buenos Aires: La Rocca.

Díaz, E. (2000). Investigación básica, tecnología y sociedad. Kuhn y Foucault. En E. Díaz (Ed.), *La Posciencia: el conocimiento científico en las postimerías de la modernidad* (Primera ed., págs. 63-80). Buenos Aires: Biblos.

Echeverría, J. (1995a). El Pluralismo axiológico de la ciencia. *ISEGORIA*(12), 44-79.

Echeverría, J. (1995b). *Filosofía de la Ciencia*. Madrid: Akal.

Ezcurra Gondra, M. (junio de 2012). Avances analíticos en la datación forense de tintas y documentos. (*Tesis de doctorado*). Donostia, Gipuzkoa, España: Universidad del País Vasco.

Ezcurra Gondra, M., & Grávalos, G. R. (2010). *Análisis Forense de Documentos. Tomo I: Instrumentos de escritura manual y sus tintas* (Primera ed.). Buenos Aires: La Rocca.

Guzmán, C. A. (2011). *Manual de Criminalística* (Segunda ed.). Buenos Aires: B de F Ltda.

- IUPFA. (2018). *Instituto Universitario de la Policía Federal*. Recuperado el 1 de abril de 2019, de www.universidad-policial.edu.ar: http://www.universidad-policial.edu.ar/pdf/inscripciones/2018/cuadernillo_CPN-IUPFA2018.pdf
- Samaja, J. A. (2010). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica* (Tercera ed.). Buenos Aires: Eudeba.

Visualización de Información en Educación Superior

Autores: Alejandra Elizabeth Herrera, Ana Laura Palomeque, César Augusto Escobal

Blanco

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Catamarca

Resumen

La Educación Superior posee, entre otros desafíos, la mejora de la calidad de enseñanza debiendo hacer frente a las maneras de acceder, organizar, difundir y controlar el saber.

Actualmente, el crecimiento incesante del volumen de información y la necesidad de analizar e interpretar datos para extraer conocimiento útil de ellos, hacen inevitable disponer de un soporte visual. Es aquí, donde la Visualización de Información cumple un rol fundamental, debido a que su principal objetivo es la representación gráfica adecuada tanto de los datos con parámetros múltiples como de las tendencias y las relaciones subyacentes que existen entre ellos.

Su propósito no es la creación de las imágenes en sí mismas sino la asimilación rápida de información o monitoreo de grandes cantidades de datos.

El principal objetivo del trabajo, es la exploración de técnicas de visualización para grandes conjuntos de datos así como las interacciones que las soportan, para aplicarlas en diferentes áreas de la Educación Superior.

En este sentido, se puede afirmar que los resultados obtenidos tendrán en forma directa un importante impacto en el aprendizaje significativo de los alumnos, permitiendo incrementar la cantidad de interesados en el área científica y así contribuir a un mejor desarrollo tecnológico.

Palabras Claves: Visualización- Información- Interacciones-Educación Superior

Introducción

El avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) influye en la sociedad en distintas dimensiones provocando una transformación en las formas de transmitir y construir el conocimiento. Todo esto lleva a un cambio, a una nueva forma de comunicarse, y, por lo tanto de enseñar y de aprender.

Como respuesta a las necesidades de esta nueva sociedad, la Educación Superior promueve la mejora de la calidad de enseñanza considerando los modos de acceder, organizar, difundir y controlar el saber.

El nuevo contexto en el que los docentes pueden desarrollar sus tareas a partir de las revoluciones de las telecomunicaciones y de la informática determinó el surgimiento de ambientes de aprendizaje que requieren una forma diferente de organizarlo, así como la creación de situaciones educativas centradas en el alumno que fomenten el autoaprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante el trabajo cooperativo y el empleo de tecnología.

El crecimiento incesante del volumen de información y la necesidad de analizar e interpretar los datos para extraer conocimiento útil de ellos, hacen inevitable disponer de un soporte visual. Es aquí, donde la Visualización de Información cumple un rol fundamental, debido a que su principal objetivo es la representación gráfica adecuada tanto de los datos con parámetros múltiples como de las tendencias y las relaciones subyacentes que existen entre ellos.

La diversidad de aplicaciones que se benefician con Visualización de Información es grande y crece constantemente siendo actualmente un área de activo desarrollo.

Planteamiento del Problema

Debido a la disponibilidad de diversas técnicas de visualización, puede ser muy complejo saber cuál y cuando usar una técnica apropiada con el fin de transmitir la máxima comprensión posible.

Objetivos

En base a lo expuesto, el principal objetivo del trabajo, es la exploración de técnicas de visualización para grandes conjuntos de datos así como las interacciones que las soportan, para aplicarlas en diferentes áreas de la Educación Superior.

Metodología

Inicialmente, durante el año 2017, se efectuó un relevamiento de las alternativas existentes sobre técnicas de visualización para grandes conjuntos de datos, con la necesidad de

implementarlas en el ámbito universitario, particularmente en cátedras de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Catamarca, permitiéndonos posteriormente, realizar una comparación con otras Instituciones Universitarias.

Seguidamente, se realizó un análisis comparativo de las diversas técnicas de visualización que se encontraban disponibles, obteniendo ventajas y desventajas que se podrían alcanzar al aplicarlas a tareas educativas, permitiendo una mayor visión, para determinar y realizar una propuesta sobre cuáles son las más apropiadas para utilizar en los contenidos que se dictan en las distintas cátedras y/o cuales de las que ya se están utilizando, pueden ser mejoradas.

Durante el año académico 2018, se trabajó con un grupo de alumnos pertenecientes a la cátedra Introducción a la Computación de la carrera Profesorado en Computación, implementando diversas técnicas de visualización de información.

La evaluación cualitativa se realizó durante las clases presenciales, a través de la observación de las actitudes de los alumnos, su predisposición hacia el uso de la técnica y participación en las actividades. Para el análisis cuantitativo se trabajó con los datos correspondientes a la totalidad de inscriptos en la cátedra. Posteriormente, se valoró la técnica utilizada y su dinámica a través de encuesta realizada a los alumnos.

Al finalizar el dictado de la cátedra, se evaluó el desempeño de los alumnos a través del promedio de las calificaciones obtenidas en los parciales que integran el sistema de evaluación tradicional de la asignatura y mediante el análisis de la condición académica lograda en la misma.

Resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos en este trabajo, se puede afirmar que el objeto de estudio se llevó a cabo durante el desarrollo de las clases teóricas. La disponibilidad de las diversas técnicas de visualización que se expusieron en clase, tuvo por objeto generar un rol activo en los alumnos permitiendo la interacción sobre las mismas.

Las clases prácticas auspiciaron un marco favorable para la participación, discusión y defensa de los propios argumentos, los trabajos presentados lograron alcanzar el análisis de los resultados y su discusión relacionando los conceptos teóricos conocidos. Como

principal ventaja se detectó una eficiente capacidad de interpretación de la información presentada.

Sin embargo, son muchos los desafíos que quedan por resolver en relación con estas técnicas de visualización y sus interacciones.

Conclusiones:

Para los docentes de los primeros años de la Universidad se torna dificultosa la enseñanza de temas complejos, sobre todo cuando los alumnos no han adquirido en forma previa herramientas que les permitan desarrollar capacidades complejas de pensamiento. Frente a esta realidad, que tiende a expandirse y acrecentarse más que a superarse es imprescindible que los docentes no permanezcamos ajenos a estas carencias y nos involucremos en la enseñanza de los modos de aprender de los alumnos.

El presente trabajo ha mostrado una serie de actividades tendientes a promover habilidades de pensamiento. Consideramos que la estrategia elegida ayudó a los alumnos en el proceso de construcción de su propio aprendizaje.

Se logró alcanzar los objetivos planificados, como también que los alumnos participen activamente en temas relacionados con el proyecto formulando preguntas, expresando opiniones y proporcionando información. Los alumnos que finalizan el cursado de la cátedra Introducción a la Computación cambian de rol, de sujeto pasivo que adquiere conocimientos a sujeto activo que construye el conocimiento.

Se puede concluir que la participación de docentes y alumnos en esta experiencia, permite la construcción de conocimiento y la apropiación de formas metodológicas sobre la base del accionar que enriquecen la formación integral.

Referencias:

Fainholc, B. (1998) Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Buenos Aires, Aique.

Martig, S., Castro, S., (2006) Interacciones básicas en el modelo unificado de visualización. In CACIC 2006, Congreso Argentino de Ciencias de la Computación.

Martig, S., Castro, S., Larrea, M. (2008) Semantic based visualization: A first approach.

Martin, A., Ward, A. (1995) High dimensional brushing for interactive exploration of multivariate data, Proceedings of the Conference on Visualization 1995, IEEE Computer Society Press.

Stone Wiske, M. (1999) La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires, Paidós.

Wong, P.C., Bergeron, R.D. (1995) 30 Years of Multidimensional Multivariate Visualization, Proc.

Workshop on Scientific Visualization, IEEE Computer Society Press.

Zabalza, M. (2002) La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid, Narcea.

Democratización del acceso a la educación superior a través de un programa online: el caso de Microbiología en la Universidad de

Florida Autores: Macarena Urrets Zavalía y Sebastián Galindo

Pertenencia Institucional: Universidad de Florida, USA

Resumen

El sistema educativo de Estados Unidos posee muchas desigualdades encarnadas desde su concepción. Aun las universidades públicas del país son pagas (Campbell, 1995); lo que previene a ciertos sectores de la sociedad de acceder a una educación superior. El siguiente trabajo se enfocó en un programa de educación a distancia para una carrera de grado de Microbiología, en una universidad pública (Drew, et al., 2015). Dicho programa ofrece solo los laboratorios de modo presencial, en modalidad condensada. Para este estudio, luego de investigaciones previas en las que se estudió los resultados académicos de los estudiantes, el enfoque estuvo orientado a las características demográficas del grupo de estudiantes participantes del laboratorio condensado en el verano 2019. A través del análisis de las características demográficas, y los relatos de los estudiantes, se realizó un estudio de la efectividad del programa para generar oportunidades de acceso a la educación superior a nuevos grupos demográficos.

Palabras clave: Acceso, grupos no tradicionales, educación en línea, laboratorio condensado, STEM.

Introducción

El sistema de educación superior en Estados Unidos presenta diferencias en su estructura y concepción que posee de la educación, con respecto del sistema de educación superior en Argentina. En Estados Unidos se considera a la educación superior como un bien privado, así como una inversión a futuro para quienes acceden (Campbell, 1995). Por el contrario, en Argentina la educación es considerada un bien público, un derecho, inclusive en el nivel superior, por lo que el estado es el responsable de garantizar, tal como lo regulariza la ley de educación nacional 26.206 (INET, 2019). El siguiente trabajo se condujo sobre el

sistema educativo de Estados Unidos, particularmente sobre un programa de microbiología ofrecido por una universidad pública (Universidad de Florida), en el estado de Florida.

El escenario de la educación superior pública, STEM y educación en línea

En los Estados Unidos las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería, y matemática (STEM por sus siglas en inglés) han ganado un lugar central en el escenario de la educación postsecundaria y universitaria (Kuenzi, 2008). La cantidad de posiciones laborales que requieren formación en estas áreas han aumentado tanto globalmente como localmente, creando alrededor de un 30% más de empleos en los últimos años (National Science Foundation, 2018; Reimer, et al., 2016).

El acceso y permanencia de estudiantes al sistema, es un problema complejo y constante en la sociedad estadounidense. En los últimos años, la situación se ha complejizado. Como lo plantea un artículo del departamento de educación de Estados Unidos, en los últimos años el acceso a la universidad se ha vuelto más importante (y más costoso) que nunca (Departamento de Educación EEUU, 2019). En el año 2012, el Consejo de asesores del presidente de EE. UU. para temas de ciencia y tecnología, redactó un informe estimando que para que el país conservara su posición como desarrollador en el área de ciencia y técnica, el sistema de educación superior debería generar un millón más de graduados, para el año 2020. El reporte sentó las bases para iniciativas que tanto agencias gubernamentales, como sectores de la educación pública llevaron a cabo (President Council of Advisors on Science and Technology, 2012; National Science Foundation, 2018).

Junto con la necesidad de crear más graduados, las universidades públicas deben preocuparse por generar acceso a diversas poblaciones. Una de las mayores críticas a la educación superior pública, sostenidas por la sociedad, está relacionada con el hecho de que, a pesar de haber sido fundadas para educar al pueblo, con el tiempo se han vuelto instituciones altamente elitistas, comúnmente llamadas por ello “la torre de ébano” (Fogel y Malson-Huddle, 2012). Es por esto, que es tarea de las universidades públicas el generar oportunidades diversas que signifiquen posibilitar el acceso de nuevos grupos demográficos a la educación superior.

Los nuevos medios de comunicación, internet y las nuevas tecnologías, produjeron un cambio de paradigma en la educación. Las barreras que en otro tiempo separaban las aulas del mundo exterior se han acortado, y las oportunidades de acceso han crecido. En este marco, las tecnologías de comunicación se han convertido en nuevos instrumentos que colaboren en la mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza (Cardona Ossa, 2002).

En países como Estados Unidos, desde el año 2000, el número de estudiantes que eligen cursos en línea como parte de su educación formal es cada vez mayor. Allen y Seaman explican en un informe realizado en el año 2012, que en aquel año más de 6.7 millones de estudiantes en el país estaban inscritos en programas de educación a distancia (Allen & Seaman, 2012). En el contexto actual, en el que los grupos demográficos que acceden a la educación superior están cambiando, y la necesidad de atender a el área de educación en STEM ocupa un lugar central; la educación a distancia podría convertirse en el medio para ampliar el acceso de estudiantes de sectores sociales minoritarios (Mayadas, Bourne y Bacsich, 2009; Drew, et al, 2016).

Una universidad pública, y un proyecto para la democratización

En este complejo escenario, y siguiendo o lo propuesto por el Consejo de asesores del presidente de EE. UU., el departamento de Microbiología, parte de la Universidad de Florida (UF), creó un programa de educación a distancia, como programa de articulación para estudiantes egresados de carreras técnicas. Esta nueva oferta significó el acceso a diversas poblaciones de estudiantes, de edades no tradicionales, mujeres, grupos étnicos minoritarios, y clases sociales desfavorecidas. La educación a distancia, en un país tan amplio geográficamente, como es Estados Unidos, significa para muchos grupos una posibilidad exponencialmente más amplia de acceso a la universidad (Drew et al, 2016).

A pesar de los esfuerzos por impartir el programa completamente en línea, las necesarias clases de laboratorio no pudieron ser reemplazadas. Por ello, los gestores del programa desempeñaron una propuesta híbrida de laboratorio, en la que se imparte una clase en línea, junto con una clase condensada de 5 días, (ofrecidas durante una semana en el cuatrimestre

de verano), en la que los estudiantes viajan al campus para tomar clases diarias, a jornada completa en el laboratorio. Investigaciones anteriores se enfocaron en los resultados académicos de los estudiantes, y demostraron que tanto las calificaciones para los estudiantes que tomaron ambos laboratorios (tradicional y condonado), como el promedio histórico de los estudiantes en el programa, son similares estadísticamente. No hubo mayores diferencias entre los grupos de ambos programas para los años 2012 a 2017 (Ardissonne, et al., 2019). El siguiente trabajo se enfocó en las composiciones demográficas de los grupos, y en los relatos de las experiencias expresados por los estudiantes.

Propósito y objetivos

El propósito de investigación consistió en determinar si existen diferencias en la composición demográfica y los relatos de estudiantes del laboratorio condonado y el laboratorio tradicional de microbiología. Los objetivos creados para cumplir dicho propósito fueron tres:

- Identificar la composición demográfica de los grupos, y realizar la comparación entre grupos;
- Identificar los relatos de los estudiantes a cerca de sus experiencias y comparar entre los grupos;
- Integrar los resultados de los anteriores objetivos.

Diseño de investigación

El siguiente trabajo formó parte de una investigación mas amplia, en la que se estudió las características demográficas y los relatos de los estudiantes, así como también el aprendizaje en una materia practica de laboratorio básico. El diseño seleccionado para el presente estudio fue método mixto con una sección cuantitativa primero y una sección cualitativa a continuación (Creswell & Plano Clark, 2011).

Población y muestra

La investigación se centró en los estudiantes de la carrera de grado de microbiología, tanto en el programa ofrecido en el campus de la universidad (llamado de aquí en adelante

“tradicional”), como en el programa en línea. Para la colección de datos, la muestra seleccionada contó con estudiantes que realizaron la clase de laboratorio básico en dos programas. Los estudiantes del programa tradicional realizaron la clase de laboratorio en 16 semanas (un cuatrimestre), mientras que los estudiantes del programa en línea realizaron la clase de manera condensada en 5 días a jornada completa. Los estudiantes del grupo tradicional realizaron la clase durante el cuatrimestre de primavera, mientras que los estudiantes del grupo en línea realizaron el laboratorio en la semana anterior al comienzo del cuatrimestre de verano. Un total de 181 estudiantes participaron de la sección cuantitativa del estudio; 136 estudiantes del programa tradicional y 45 estudiantes del programa en línea. Para la sección cualitativa de la investigación, se seleccionó a una muestra de 4 a 6 estudiantes de cada comisión de laboratorio, para participar de grupos focales. El programa tradicional contaba con cuatro comisiones de laboratorio, mientras que el programa en línea contaba con una comisión. Un total de cinco grupos focales fueron realizados, con la participación total de 24 estudiantes.

Instrumentos y colección de datos

Los instrumentos utilizados para la colección de datos fueron dos. Un cuestionario de 12 preguntas demográficas, al comienzo del cuatrimestre de primavera 2019 entregado a ambos grupos a principios del mes de enero, y grupos focales que contaron con 5 preguntas acerca de sus experiencias como estudiantes en ambos formatos. Los grupos focales se enfocaron en la experiencia de la clase de laboratorio (tradicional de 16 semanas, y condensada de 5 días), enmarcadas cada una en un programa de características diversas. El objetivo de estas preguntas fue determinar si la experiencia, aunque diferente en sus tiempos, se percibía similar para estudiantes en ambos formatos.

La colección de datos se realizó en dos etapas. El primer cuestionario se entregó a ambos grupos al comienzo del cuatrimestre de primavera, en enero, 2019. La distribución del cuestionario fue en línea, con la ayuda de los profesores que impartían la clase de laboratorio. Para la creación del cuestionario se utilizó la plataforma Qualtrics, que permite crear cuestionarios y distribuirlos en línea de manera segura. Finalmente, los grupos focales fueron realizados en el mes de mayo, con ambos grupos de estudiantes.

Análisis

Para el análisis de los datos cuantitativos, se utilizó el software IBM SPSS, con el que se realizaron análisis estadísticos descriptivos (modas, frecuencias) (Lomax & Hahs-Vaughn, 2012). Adicionalmente, los datos cualitativos se analizaron realizando un análisis temático de tramas emergentes (Denzin & Lincoln, 2008; Harding, 2013). Se compararon los relatos de los estudiantes en línea con los de los estudiantes tradicionales, y se construyó una idea más comprensiva de los relatos de estudiantes en ambos programas. Las características demográficas, junto a los relatos obtenidos, dieron cuenta de una historia más completa acerca del programa y la audiencia a la cual este atiende.

Resultados

Luego del análisis estadístico de los datos cuantitativos, y del análisis temático de los datos cualitativos, los resultados obtenidos serán descriptos en los siguientes párrafos.

Datos cuantitativos

En cuanto a los datos demográficos, algunas diferencias pudieron vislumbrarse entre los grupos. En características etarias es interesante destacar que el grupo de estudiantes participantes del laboratorio condensado presenta grupos etarios más diversos, en comparación con los estudiantes del laboratorio tradicional. Mientras que un 76.5% de los estudiantes del grupo tradicional se encuentran entre las edades de 18 a 20, solo un 15% de estudiantes del laboratorio condensado se encuentran en dicho grupo; siendo la mayoría (73.4%) de los estudiantes del laboratorio condensado mayores a 24 años (Figura 1). Del mismo modo, en el grupo de estudiantes tomando el laboratorio condensado un 33.3% de los estudiantes declararon estar casados, y un 28.1% poseer familiares a cargo, comparado con solo un 1.5% de estudiantes casados en el laboratorio tradicional, y solo un 5.2% con familiares a cargo (Tabla 1 y Tabla 2).

Del mismo modo, se preguntó a los estudiantes si habían trabajado durante el cuatrimestre en el cual participaron del laboratorio. Mientras que un 60% de estudiantes del laboratorio condensado trabajaron tanto a tiempo completo, como a medio-tiempo, solo un 10% de estudiantes del laboratorio tradicional declararon tener un trabajo de medio-tiempo durante el cuatrimestre, y ningún estudiante declaró trabajar a tiempo completo.

Por otro lado, tanto en relación con la distribución de género, como en la distribución étnica, los formatos no presentaron mayores diferencias. 61.8% de los estudiantes del laboratorio Tradicional, y 68.9% de los estudiantes el laboratorio condensado seleccionó el género femenino (Figura 2). Del mismo modo, 50.7% de los estudiantes del laboratorio tradicional y 62.2% de los estudiantes del laboratorio condensado se auto-identificaron como caucásicos. No hubo ningún estudiante en la muestra que se identificara como parte de un pueblo originario, y solo un 2.9% (laboratorio tradicional), y un 6.7% (laboratorio condensado) se identificaron como Afro-Americanos. Cerca de un 25% de cada formato se identificó como hispano (Figura 3).

Datos cualitativos

Al finalizar el cuatrimestre en el cual participaron del laboratorio, una muestra de 24 estudiantes participó de grupos focales. En los mismos, los estudiantes se sumergieron en conversaciones sobre sus experiencias, tanto como estudiantes de un programa de grado presencial tradicional, como estudiantes de un programa de grado en línea. Las conversaciones giraron en torno a el modo en el que ellos percibían la calidad educativa recibida, así como el valor de una oferta de formación no tradicional.

Estudiantes de ambos laboratorios sostuvieron la importancia de participar de una clase de laboratorio, aun si el resto de las clases son impartidas en línea o de modo presencial. Estudiantes del programa en línea apreciaron la posibilidad de participar de una clase de laboratorio que se acomodara a sus necesidades de estudiantes en línea

“La forma en la que esta armada la clase, con los tiempos y todo. Fue muy útil para aprender los conceptos. Y esta muy al día, con los métodos que se usan en el campo ahora. La forma en la que nos enseñan, trabajando todo el día en el laboratorio, siento que aprendí mucho mas que en otros formatos” (Grupo Focal Laboratorio condensado, 2019).

Del mismo modo, estudiantes del programa en línea hablaron de las oportunidades que el programa creó para un futuro “Ahora, después de esta clase de laboratorio, puedo trabajar en el verano, o hacer una pasantía en un equipo de investigación” (Grupo Focal Laboratorio condensado 2019).

Una de las preguntas que se realizó a los estudiantes tuvo que ver específicamente con la clase de laboratorio en la que se encontraban actualmente, en relación con la opción opuesta. A los estudiantes del laboratorio tradicional se les preguntó si optarían por un laboratorio condensado (y viceversa). Los estudiantes del grupo tradicional sostuvieron que no veían posible realizar una clase tan compleja, en tan poco tiempo “No entendería nada. Es poco tiempo. Ahora me resulta complicado poder terminar todas las tareas y exámenes, no me imagino como podría hacerlo en una semana” (Grupo focal, Laboratorio Tradicional 2019). Por el contrario, estudiantes del grupo condensado sostuvieron que luego de vivir la experiencia de este formato no tradicional, lo prefieren a otro formato “Haber podido realizar esta clase, a tiempo completo, compartiendo con otros y en un laboratorio que simula un trabajo, siento que aprendí mucho más que en mis otros laboratorios. Además, no tener otras clases, me ayudó a concentrarme en esta, para poder aprender más.” (Grupo Focal, Laboratorio Condensado, 2019). “Al estar todos los días trabajando en esto, no nos olvidábamos de los temas entre las clases, y ahorramos tiempo en refrescar” (Grupo Focal Laboratorio Tradicional 2019). Los estudiantes de ambos laboratorios caracterizaron la clase como de alta calidad en contenidos y experiencia práctica. Aunque diversas, igualmente de calidad.

Conclusiones

Luego del análisis de los resultados cualitativos y cuantitativos, con una composición demográfica que demuestra ser más diversa en edad, estado civil, y familiares a cargo, entre los estudiantes en línea comparados con los estudiantes tradicionales; es posible decir que el programa en línea de la carrera de microbiología es un camino hacia la democratización y apertura de la educación superior. Del mismo modo, los resultados demostraron que una modalidad en línea permite a los estudiantes tener un trabajo, lo cual también colabora en la apertura a nuevos grupos; permitiendo así la posibilidad de acceso a la educación superior a grupos demográficos que en los programas tradicionales están poco representados. De este modo, la experiencia demuestra que, aun en las carreras de ciencias prácticas (que requieren educación práctica en laboratorio), la educación online es eficiente en el derrumbe de barreras y la creación de oportunidades.

Así mismo, a través de los datos cualitativos es posible observar como los estudiantes aprecian la experiencia en ambos formatos. Estudiantes del grupo en línea, quienes participaron del laboratorio condensado, aprecian la posibilidad de participar de una clase con dichos formatos. Para muchos estudiantes, el acceso al programa, y particularmente al no tener que rescindir de la experiencia práctica de laboratorio, le significó no solo el acceso a una educación superior de calidad, sino también, el futuro acceso a ofertas laborales.

La existencia de un programa casi completamente online, que además provee a los estudiantes con la experiencia práctica necesaria en el área de microbiología, simboliza un avance significativo en la ampliación de acceso a la educación superior. Como quedó demostrado a través de los relatos de los estudiantes, la experiencia es a su vez enriquecedora y de calidad. Es por esto que, luego de los análisis realizados, es posible comenzar a preguntarse y reflexionar si las tecnologías podrán significar la solución a la desigualdad de acceso, no solo en estados unidos, pero también en otros sistemas educativos.

Tablas y Figuras

Tabla 1. Estado civil en dos formatos de laboratorio

Estado Civil		Formato ¹	
		Tradicional	Online
Soltero/a	Numero	132	26
	Porcentaje	98.5%	61.9%
Casado/a	Numero	2	14
	Porcentaje	1.5%	33.3%
Divorciado/a	Numero	0	2
	Porcentaje	0.0%	4.8%

¹ tradicional= Programa tradicional de microbiología, presencial. Con Clases en campus, en Gainesville, FL, USA.

Online= Programa de articulación. Dos años con título intermedio previo. Clases en línea, y solo un laboratorio presencial

Tabla 2. Familiares a cargo por formato de programa

Familiares a Cargo		Formato ¹	
		Tradicional	Online
Si	Numero	7	12
	Porcentaje	5.2%	28.6%

No	Numero	125	28
	Porcentaje	93.3%	66.7%

Sin respuesta	Numero	2	2
	porcentaje	1.5%	4.8%

¹ tradicional= Programa tradicional de microbiología, presencial. Con Clases en campus, en Gainesville, FL, USA.

Online= Programa de articulación. Dos años con titulo intermedio previo. Clases en línea, y solo un laboratorio presencial

Tabla 3. Situación de empleo durante el cuatrimestre, dividido por dos formatos de laboratorio.

	Formato ¹	
	Tradicional	Online
Trabajo tiempo completo	0.0%	40.0%
Trabajo medio tiempo	10.0%	20.0%
Manejo su propio emprendimiento	10.0%	0.0%
No trabajo durante el cuatrimestre	80.0%	40.0%

¹ tradicional= Programa tradicional de microbiología, presencial. Con Clases en campus, en Gainesville, FL., USA.

Online= Programa de articulación. Dos años con titulo intermedio previo. Clases en línea, y solo un laboratorio presencial

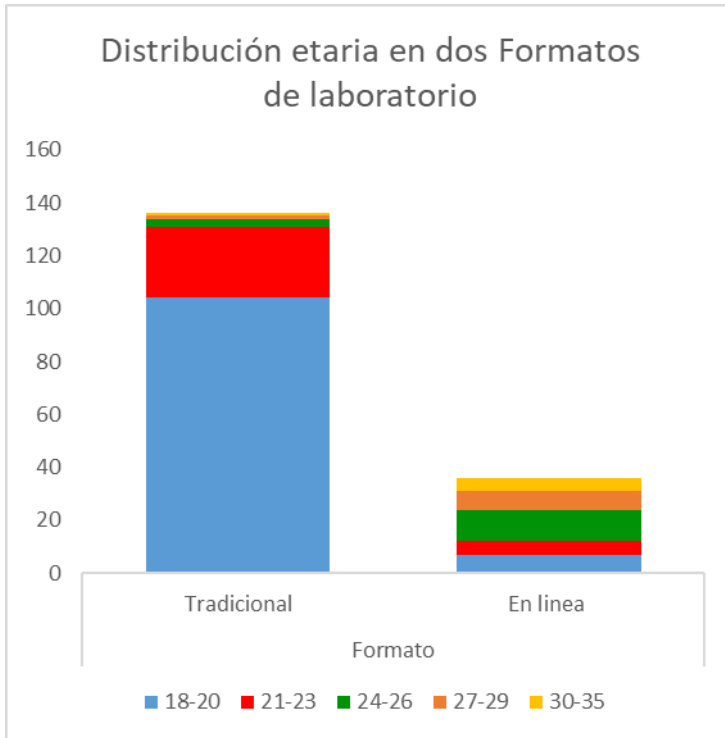


Figura 1. Distribución etaria en 2 formatos de clase de laboratorio. Laboratorio Tradicional= clase de laboratorio de 16 semanas; Condensado= clase de laboratorio de 5 días jornada completa.

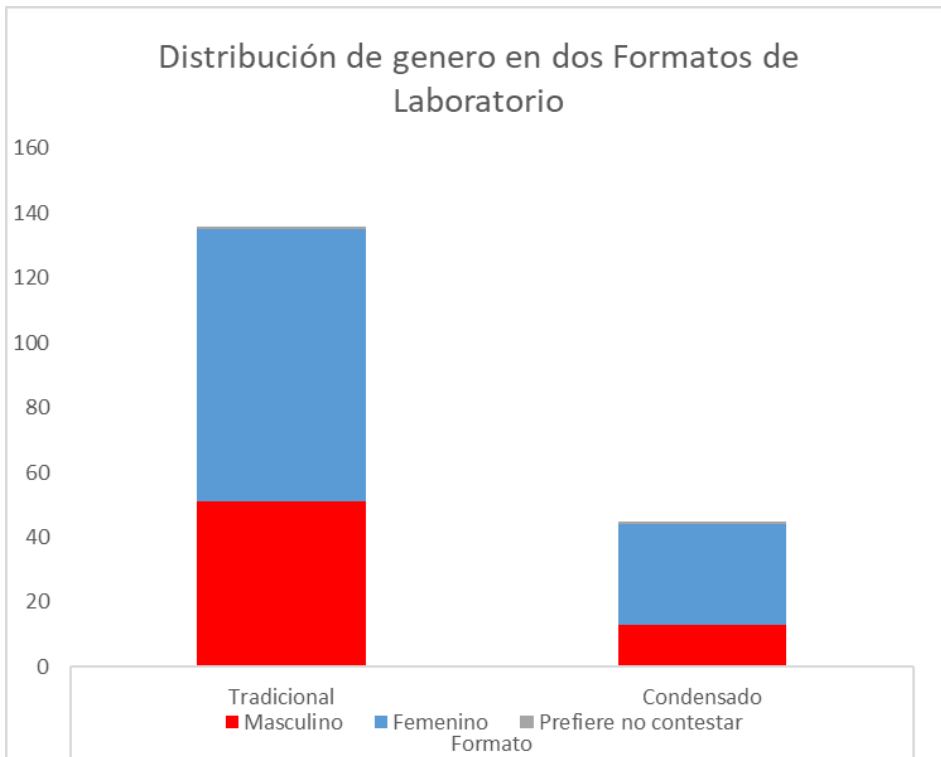


Figura 2. Distribución de género en dos formatos de laboratorio. Laboratorio tradicional= Clase de laboratorio de 16 semanas; Laboratorio Condensado= Clase de laboratorio de 5 días jornada completa

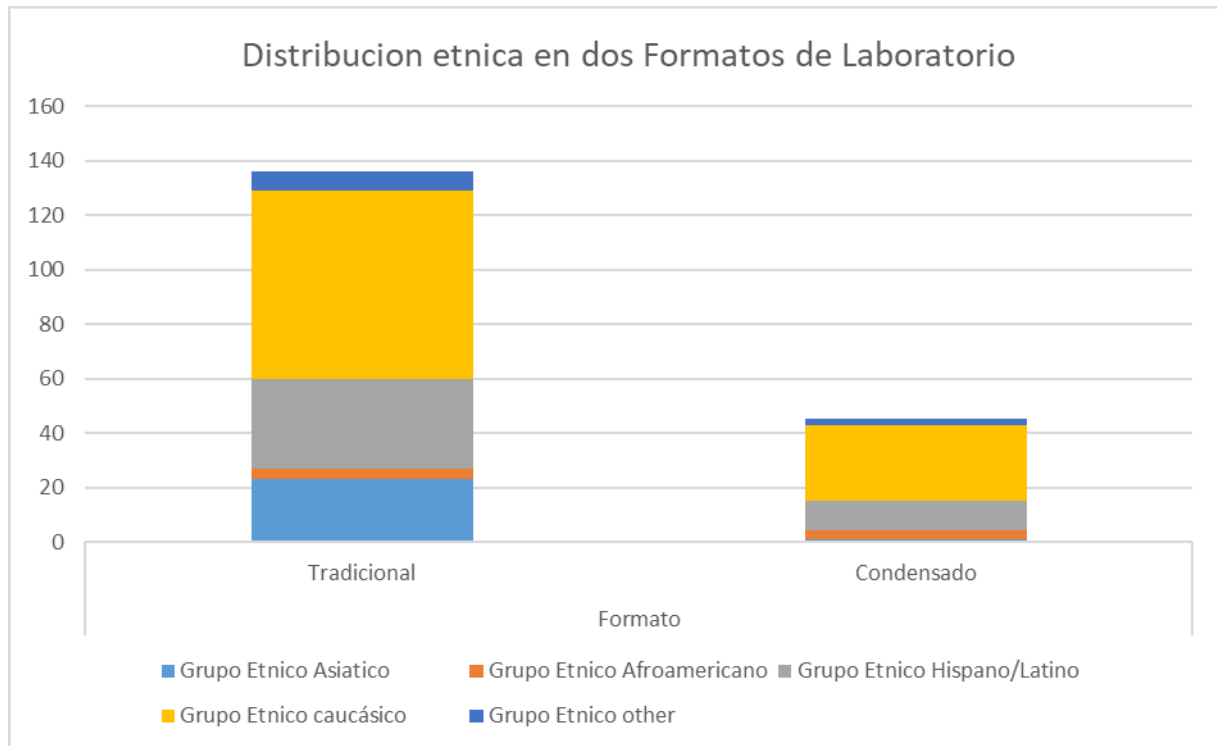


Figura 3. Distribución étnica en dos formatos de laboratorio. Laboratorio Tradicional= Clase de laboratorio de 16 semanas; Laboratorio Condensado= Clase de laboratorio de 5 días jornada completa

BIBLIOGRAFÍA

- Allen, I., & Seaman, J. (2012). *Changing course: Ten years of tracking online education in the United States*. Needham: The Sloan Consortium.
- Ardissonne, A., Oli, M., Rice, K., Galido, S., Urrets-Zavalía, M., Triplett, E., & Drew, J. (2019). Successful integration of face-to-face bootcamp lab courses in a hybrid online STEM program. *Journal of Microbiology Education*.
- Campbell, J. R. (1995). *Reclaiming a lost Heritage*. Ames: Iowa State University Press.
- Cardona Ossa, G. (2002). Tendencias Educativas para el Siglo XXI. Educación virtual, Online y @Learning. Elementos para la discusión. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (15) 1-26.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Londres: SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Collecting and interpreting qualitative materials (Vol. 3)*. SAGE.

- Departamento de Educacion EEUU. (2019, julio 25). *College Affordability and Completion: Ensuring a Pathway to Opportunity*. Retrieved from US Department of Education: <https://www.ed.gov/college>
- Drew, J. C., Galindo-Gonzalez, S., Ardisson, A. N., & Triplett, E. W. (2016). Broadening participation of women and underrepresented minorities in STEM through a hybrid online transfer program. . *CBE - Life Sciences Education*, 15(3), 10. .
- Drew, J., Oli, M., Rice, K., Ardisson, A., Galindo-Gonzalez, S., Sacasa, P., & al., e. (2015). Development of a Distance Education Program by a Land-Grant University Augments the 2-Year to 4-Year STEM Pipeline and Increases Diversity in STEM. *PLoS ONE*, 10(4): e0119548. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119548>.
- Fogel, D. M., & Malson-Huddle, E. (. (2012). *Precipice or Crossroads? Where America's Great Public Universities Stand and Where They Are Going Midway through Their Second Century*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Harding, J. (2013). *Qualitative Data Analysis: From Start to Finish*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- INET. (2019, Julio 30). *Ley de Educacion Nacional*. Retrieved from Instituto NAcional de Educacion Tecnologica: <http://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/normativa/ley-de-educacion-nacional/>
- Kuenzi, J. J. (2008). *Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education: Background, federal Policy, and Legislative Action*. Washington DC: Congressional Research Service.
- Mayadas, A., Bourne, J., & Bacsich, P. (2009). Online Education Today. *Science*, 85-89.
- National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, and Institute of Medicine. (2010). *Expanding Underrepresented Minority Participation: America's Science and Technology Talent at the Crossroads*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Science Foundation. (2018). *Our Nation's future Competitiveness relies on Building a STEM capable U.S. Workforce*. (Publication number 703.292.7000) Retrieved from <https://www.nsf.gov/nsb/sei/companion-brief/NSB-2018-7.pdf>.
- National Science Foundation. (2018). *Our Nation's future Competitiveness relies on Building a STEM capable U.S. Workforce*. (Publication number 703.292.7000) Retrieved from <https://www.nsf.gov/nsb/sei/companion-brief/NSB-2018-7.pdf>. (Publication number 703.292.7000) Retrieved from <https://www.nsf.gov/nsb/sei/companion-brief/NSB-2018-7.pdf>.
- President Council of Advisors on Science and Technology. (2012). *Report to the President. Engage to Excel: Producing one million additional College Graduates with degrees in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. Washington DC: EOP.

Reimer, L. C., Schenke, K., Nguyen, T., O'Dowd, D. K., Domina, T., & Warschauer, M. (2016). Evaluating Promising Practices in Undergraduate STEM Lecture Courses. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(1), 212-233.

El CDC de una docente universitaria experta en Biología. El caso Elsa

Autores: Margarita Cristina Ortiz, Lisel Irina Silvestri y Fernando Agustín Flores

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional del Nordeste

Resumen

Para esta presentación, focalizamos la mirada en una docente investigadora experta en Botánica, en el marco del proyecto de investigación: “El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de profesores experimentados y principiantes de la UNNE. Un estudio de casos múltiples”, cuyo objetivo general se orienta al análisis este constructo y sus configuraciones en las aulas universitarias de disciplinas monoparadigmáticas o multiparadigmáticas.

Construimos interpretaciones en torno del CDC, con la finalidad de develar los modos de expresión en su praxis de dos componentes del constructo: el conocimiento de la materia y el **conocimiento y creencias de tipo afectivo relativos al contenido específico de la materia en cuestión, por la** relación entre lo cognitivo y lo afectivo en la construcción de la identidad docente

Asumimos la estrategia de estudio de casos múltiples. Triangulamos la información de entrevistas, observación no participante de clases y análisis documental.

Encontramos que la voz y la actuación de Elsa es un entramado de rasgos que hacen a la buena enseñanza, en la que la razón y la emoción se complementan en la construcción de los vínculos en el aula universitaria: pasión por la enseñanza, pasión por la disciplina y pasión por el vínculo con los y las estudiantes.

Palabras clave: estrategias didácticas-afectividad- buena enseñanza-enseñanza apasionada-pasión por el vínculo con estudiantes

Introducción

El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) es un concepto que representa el conocimiento y las creencias que los/as docentes ponen en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que su identificación y documentación abona no sólo a los

estudios sobre la buena enseñanza sino a la implementación de líneas para el mejoramiento de la calidad de la formación de profesores/as actuales y futuros.

Se trata de un constructo complejo modelado de sus inicios con Shulman (1987) con variadas dimensiones que se agregan y desagregan en el curso del debate internacional acerca de cómo preparar mejores profesores de ciencia (Kind, 2009). Éstas aluden -en general-, al conocimiento profundo de la materia (dominio disciplinar), de las estrategias didácticas, de la forma en que los estudiantes aprenden, de las modalidades de indagar los niveles de comprensión y dificultades acerca de los tópicos del currículo.

Asumimos el modelo Magnusson, Krajcik y Borko (1999) -por ser una heurística útil para organizar la investigación sobre el conocimiento de los profesores de ciencia (Abell, 2007:1108)- que consta de cinco (5) componentes:

- ✓ Orientaciones para la enseñanza de la ciencia (=Visión y propósito de la enseñanza de la ciencia, Garritz, Nieto, Padilla, Reyes y Trinidad, 2008);
- ✓ Conocimiento y creencias sobre el currículo de ciencias;
- ✓ Conocimiento y creencias de la comprensión o entendimiento estudiantil de los tópicos disciplinares específicos (concepciones de estudiantes para el aprendizaje de los tópicos enseñados);
- ✓ Conocimiento y creencias sobre las estrategias de instrucción para enseñar ciencias; **esto es “(...) las formas de representación y formulación del tema que lo hace comprensible a otro”** (Shulman, 1987:9)
- ✓ Conocimiento y creencias sobre la evaluación en ciencia.

Entendemos las creencias como las concepciones epistemológicas sostenidas por profesores/as de ciencias (Ortiz, 2002; entre otros).

Park y Oliver (2008) agregan un sexto componente al CDC: la *eficacia del profesor*, cuya base es la autoeficacia o percepción que se tiene de sí mismo, mediada por el comportamiento (Bandura, 1989) y pertenece al dominio afectivo.

Para Garritz (2010) se trata de un conocimiento empleado para motivar y guiar a los estudiantes en el aprendizaje de tópicos específicos hacia el logro gradual de la comprensión de una materia. Por ello, propone como componente explícito del CDC al *Conocimiento y creencias de tipo afectivo concernientes al contenido específico de la materia o disciplina científica*. Refiere a los intereses, actitudes y emociones de

profesores/as y de sus modos de enseñar la disciplina y al conocimiento de las actitudes adoptadas por los estudiantes cuando aprenden.

Lee Shulman en 1987 al incluir su Modelo de razonamiento y acción Pedagógica alude implícitamente a lo afectivo al hacer referencia a la “Adaptación a la medida a las características de los estudiantes”. En el 2007 contempla la dimensión afectiva, al expresar en relación con el PCK, que para enseñar bien un tema, el profesor debe entenderlo y tener una afectividad real por el mismo (Berry, Loughran y van Driel, 2008) y en el 2012 reconoció la omisión de lo afectivo como una de las debilidades en sus publicaciones iniciales.

Decisiones metodológicas

En este estudio cualitativo del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) adoptamos la estrategia de estudio de casos múltiples (Stake, 2007). Trabajamos con equipos docentes de cátedras del Profesorado y Licenciatura en Ciencias Biológicas de una universidad argentina. Seleccionamos el caso de Elsa, una docente investigadora experta, especialista en Botánica, titular full time de una asignatura del III Nivel y responsable de dos de 5° año y que acredita más de 40 años de docencia universitaria.

Realizamos entrevistas sobre su historia de vida, plan de estudio y programa de las asignaturas a cargo y observación no participante de un ciclo didáctico (planificación y reflexión en torno a las clases). Los registros fueron revisados por la docente a medida que se sucedían los encuentros, constituyéndose en base para los ajustes de los guiones posteriores. Triangulamos las fuentes de información para construir un caso narrativo que interpretamos con técnica del análisis de contenido (Bardín, 1996)

Presentación y análisis de resultados

Inferimos que para Elsa, el aula universitaria y otros lugares de enseñanza y formación (campo o entorno natural, laboratorio, box) constituyen espacios de relaciones en los que los afectos tensionan y articulan lugares, posiciones y sujetos.

Sus relatos y las prácticas de enseñanza denotan la centralidad de las emociones y la afectividad en la construcción del vínculo pedagógico en el aula. Éstas emergían constantemente corporizadas en la cotidianeidad de sus acciones caracterizadas por la intuición, la sabiduría práctica, el sentido moral y epistemológico de la enseñanza (Fentesmarcher, 1989, entre otros).

En este sentido, vínculos, afectos y pasiones puestos en juego en la enseñanza, con la disciplina y con la disciplina enseñada en la formación docente de profesores/as y licenciados/as en Biología, afloran como pasión por la enseñanza, por la disciplina y por las relaciones con los/as estudiantes. Vislumbramos afectos por el saber, por el enseñar, por el error, por la singularidad y por el espacio.

La pasión por la disciplina, el afecto por el saber, aparece en los decires de Elsa como disposición al aprendizaje permanente, manteniendo vivo su interés por comprender y su relación con el saber, porque “(...) el amor por saber cada vez más de mi materia...hace que pueda enseñar con pasión lo que sé y transmitir esta pasión por la botánica a mis alumnos, aunque hayan elegido otra orientación”.

Este afecto por el saber botánico caracteriza su modo de pensar y actuar y su responsabilidad al convocar a la autoformación, fortaleciendo sentimientos de identificación y pertenencia con una comunidad académica y científica.

Esta participación y práctica con el saber disciplinar y el uso de los espacios de producción, da cuenta de una docente crítica con el conocimiento y no reproductora de teorías:

“(...) en el teórico de Biotaxonomía fuimos analizando un caso de Taxonomía y nomenclatura recuperando lo que sabían... si hubieras visto la cara de felicidad que tenían porque vivieron el proceso de cómo hacerlo y luego vieron la teoría...fue algo maravilloso. Al terminar la clase me sentía un ser realmente útil y generosa de poder dar lo mejor de mí y esto es la docencia...es una cadena de enseñanza de valores no sólo de atención e interés... una entrega, donde una da todo su ser”. (Entrev. II, octubre 2017)

Este afecto por saber deviene en afecto por la transmisión como misión y tarea, en pasión por la enseñanza, cuando Elsa, comparte conocimientos, la voluntad y la pasión de saber, de entregar saberes:

“ (...) al enseñar nuestro caminos, el propio y los que pueden elegir, lógicas...recorridos y tradiciones, me entrego toda, porque para mí, enseñar es donar lo propio para que otros puedan crecer como personas y seres humanos” (Entrev. I, julio 2017).

El afecto por el saber es una de las condiciones para enseñar, para abrir lugar al diálogo y al pensamiento, para transmitir el oficio, para ver al Otro y darle un lugar en el mundo de los conocimientos, del saber. Es también, no renunciar al lugar de enseñante, no cejar en

el intento de mostrar, compartir, enseñar. Se trata de compartir lo que se sabe y el propio deseo de saber, de la pasión al comunicar la materia (Pennac, 2008:221),...“de contagiar mi pasión por la botánica y la docencia”, expresa Elsa. Además, esta docente enseña con sus modos de mirar, con sus tonos de voz, con sus gestos y sonrisas.

En los testimonios la afectividad está en el corazón de la enseñanza y el andamiaje cognitivo de conceptos y estrategias de enseñanza se refuerza con vínculos emocionales, en términos de Hargreaves (1998). Así lo manifiesta Elsa:

“La amabilidad es una cualidad del docente, hay que considerar la individualidad... el alumno es un ser humano como emociones y sentimientos. No todo es contenidos, generalmente descuidamos otros aspectos que enriquecen el alma... Para aprender, lo afectivo es elemental, el buen trato, el buen clima de aprendizaje”. (Entrev.III, noviembre 2017)

Su praxis se caracteriza como “buena” enseñanza en el sentido moral y epistemológico. El dominio disciplinar se manifiesta pregnado por la pasión de enseñar generando climas de aprendizaje con una mayoría de estudiantes motivados e interesados y un feed back dialógico y recursivo, de respeto y confianza mutuos. Además del interés personal de los/as alumnos/as y situacional, detectamos el interés por el tópico estimulado por la docente, a los que relacionamos con la motivación: “Enseñar es una cuestión de pasión, una manera de entender el conocimiento que es algo que se comparte y se construye con otros, es contagiar las ganas de aprender juntos siempre” (Entrev.IV, mayo 2019).

La pasión por la docencia, nos remite al eros pedagógico descrito por Bedoya (2001) en tanto relación amorosa entre docentes y sus estudiantes como expresión de sus deseos de contribuir al avance de sus estudiantes; de sus expectativas de despertar el deseo por el conocimiento, la capacidad de interrogarse y de investigar.

Asimismo, el aula –en un sentido amplio- constituye un espacio para entender el error como parte de la vida, para comprenderlo como algo constructivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que enseña.

El afecto por el error en Elsa se traduce en encontrar caminos para que la evaluación sea una oportunidad y no un castigo, algo no frecuente en este ámbito, en punto de partida para retomar la enseñanza, en la búsqueda de equilibrio entre el acompañamiento o guía y su capacidad de producir un trabajo autónomo: “pueden hacerlo solos, confío en que van a

lograrlo, para me necesite, ante dudas, estoy aquí”, manifestó en una de las clases observadas.

Este fragmento del discurso de Elsa, muestra su afecto por la singularidad, esto es, su capacidad y disposición para responder preguntas personales e inquietudes de cada estudiante del grupo clase, su tacto en tanto estar y permanecer, saber e intuir (Van Manen, 1998:137), esto es, cómo mirar a cada alumno/a para conocerlo/a, qué decir y cómo y cuándo escuchar. Elsa sabe crear espacios para que cada quien exista, por su sensibilidad, perspicacia, percepción, a tal punto que fue elegida como la “mejor profesora de las carreras” en una encuesta anónima aplicada a una muestra representativa de estudiantes del Profesorado y Licenciatura.

Los espacios de enseñanza y formación adquieren en Elsa, significados y sentidos de lugar físico pleno de ideas, de encuentros con sus pares y estudiantes y de rituales. Es revelador de relaciones con el conocimiento con el equipo docente y con el grupo clase; de vínculos interpersonales, de autoridad, de solidaridad, de participación, de reglas instituidas e instituyentes.

A modo de Reflexiones

Estas aproximaciones a las dimensiones del conocimiento de la materia y de la afectividad del CDC de una docente investigadora experta, develan **la trama del** entendimiento de tópicos de enseñanza de sus materias y de *una real afectividad por éstos*, crea las condiciones de posibilidad para una buena enseñanza.

La profesión docente exige sensibilidad emocional en la medida que implica el trabajo con un otro. Cuando los docentes establecen vínculos con los alumnos y hacen de estos vínculos el soporte del aprendizaje, se crean condiciones propicias y resultados académicos de más alto nivel, bienestar y satisfacción personal.

Los hallazgos dan cuenta de las preocupaciones docentes en torno a las cuales se fundaron/n las emociones acerca de la enseñanza: 1) motivos del ejercicio docente que dan sentido al quehacer profesional; 2) conocimiento y valoración de sí misma como profesora (autoconcepto y autoestima) y 3) percepción y valoración de la enseñanza, su complejidad, interpelaciones y la relación vincular con otros/as.

En función de los resultados sostenemos que la inclusión de la dimensión afectiva y emocional al CDC de los profesores enriquece los componentes cognitivos pues se

complementan y refuerzan. En síntesis, las emociones juegan un rol relevante en la identidad de los/as profesores/as y en los componentes didácticos, tal como señalan Hugo, Sanmartí y Adúriz-Bravo (2013).

BIBLIOGRAFÍA

ABELL, S. (2007). Research on science teacher knowledge. In S. Abell & N. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1105-1149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

BANDURA, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol.6. Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press. [URL:http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989ACD.pdf](http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989ACD.pdf)

BARDIN, L. (1996) *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones

BEDOYA, J. I. (2001). La paidéutica platónica: una propuesta para la pedagogía actual. En: *Forjadores de pensamiento en occidente y sus reflexiones sobre la educación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

BERRY, A., LOUGHRAN, J. y VAN DRIEL, J. H. (2008). Revisiting the roots of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1271–1279.

FENSTERMACHER, G. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza* Tomo 1. Madrid, Barcelona: Paidós.

GARRITZ, A. (2010). Pedagogical Content Knowledge and the affective domain of Scholarship of Teaching and Learning, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(2), 1-6.

GARRITZ, A., NIETO, E., PADILLA, K., REYES, F. y TRINIDAD, R. (2008). Conocimiento didáctico del contenido en química. Lo que todo profesor debería poseer. *Campo Abierto*, 27(1) 153- 177.

GARRITZ, A. (2009). La afectividad en la enseñanza de la ciencia, *Educación Química*, 20 [ext], 212-219.

GARRITZ, A. y MELLADO, V. (2014). El conocimiento didáctico del contenido y la afectividad. En A. Garritz, S. F.Daza y G. Lorenzo (eds.): *Conocimiento Didáctico del*

Contenido. Una perspectiva Iberoamericana (pp. 229-264). Saarbrücken, Alemania: Editorial Academia Española

HARGREAVES, A. (1998). The emotional practice of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.

HUGO, D. V., SANMARTÍ, N. y ADÚRIZ-BRAVO, A. (2013). Estilos de trabajo emocional del futuro profesorado de ciencias durante el practicum. *Enseñanza de las Ciencias*, 31(1), 151-168.

KIND, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169-204.

LOUGHRAN, J., MULHALL, P. and BERRY, A. (2004). In Search of Pedagogical Content Knowledge in Science: Developing Ways of Articulating and Documenting Professional Practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370-391

MAGNUSSON, S., KRAJCIK, J. and BORKO, H. (1999). Nature, sources, and development of the PCK for science teaching. In J. Gess-Newsome and N. G. Lederman (Eds.). *Examining pedagogical content knowledge*. (Chapter 4; pp. 95-132) Dordrecht: Kluwer.

ORTIZ, M.C. (2000) Concepciones epistemológicas y pedagógico-didácticas de los formadores de formadores en torno a la Teoría Evolutiva como organizador curricular. Tesis de Maestría en Epistemología y Metodología de la Investigación Científica. Facultad de Humanidades, UNNE, Resistencia (Chaco).

Padilla, K. and Van Driel, J. H. (2012). Relationships among cognitive and emotional dimensions of teaching quantum chemistry at university level, *Educación Química*, 23(E2),311-326

PENNAC,D, (2008) *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

SHULMAN, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

SHULMAN, L. S. (1993). Conference presented at the First International Conference on Subject Specific Teaching Methods in Teacher Education, University of Santiago de Compostela, Spain, July 6-10, 1992. Published as “Renewing the pedagogy of teacher

education: the impact of subject-specific conceptions of teaching”. (In L. Montero y J. M.Vez (Eds.) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. (pp. 53-69). Santiago, España: Tórculo).

SHULMAN, L. S. (2007). Interview conducted by the editors at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, in Chicago, April. Part of the text is reproduced in Berry, Loughran and van Driel (2008) reference.

SHULMAN, L. S. (2012). Keynote at the PCK Summit. Grabación de las palabras inaugurales de la “Cumbre del CDC” que se llevó a cabo en Colorado Springs, Estados Unidos en octubre 20-25 de 2012 y que está grabada en la URL <http://pcksummit.bsccs.org/>

STAKE, R. (2007) Investigación con estudios de caso. Madrid, Morata.

[VAN MANEN, M \(1998\). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.](#)

El parcial presencial escrito en Ciencias de la Educación

Autores: Gloria Borioli, Cecilia Altamirano y Maximiliano Murúa

Pertenencia institucional: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Por constituir un factor ligado a la permanencia del estudiante en la universidad, las habilidades comunicativas instalan un foco de preocupación en diversas instituciones. Desde ese supuesto, la ponencia, inscripta en el proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación*, avalado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba para el bienio 2018-2019, aborda con una perspectiva cualitativa y mediante cuestionarios de autoinforme, las estrategias de alumnos del Ciclo Básico a la hora de preparar sus exámenes parciales presenciales escritos. A tal fin, recupera tres conceptos centrales: 1) *endoculturación-alfabetización académicas* (Bombini, 2017); 2) *géneros estudiantiles* o tipos textuales destinados a la instrucción (Gardner & Nesi, 2013; Navarro, 2014; Labeur & Bombini, 2017); y 3) *parcial universitario* (Grigüelo, 2005; Natale & Stagnaro, 2014).

Aunque el material se halla en proceso de análisis, como conclusión provisional puede anticiparse un extendido trabajo con borradores que evidencia planificación y recursividad de la escritura, pero también una limitada contextualización de los textos ofrecidos por las cátedras y una debilidad que reside en la casi ausencia de las dimensiones pragmática y retórica.

Palabras clave: discurso académico, educación superior, Universidad, escritura, estudiante.

TEXTO COMPLETO

Fundamentación, problema y objetivos

En las últimas décadas, profesores y estudiantes universitarios de grado y posgrado manifiestan una sostenida preocupación por las prácticas de oralidad, lectura y escritura en el nivel superior. En esa línea, en diferentes unidades académicas se han llevado a cabo investigaciones e intervenciones (Bidiña & Zerillo, 2013; Carlino, 2006 y 2013; Navarro, 2014 y otros). En la Escuela de Ciencias de la Educación (en adelante, E.C.E.) de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante, U.N.C.), algunas acciones institucionales desarrolladas son el Taller de Prácticas de Lectura y Escritura Académica destinado al Ciclo Básico y el Taller de Habilidades Comunicativas en Espacios Académicos destinado al Ciclo Profesional. No obstante, la condición opcional de esa oferta acotada a un cuatrimestre de cursada, produce un impacto limitado. Por ello, el proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación* –avalado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la U.N.C. e inscripto en el Programa de Prácticas Discursivas desde 2018- procura relevar las prácticas discursivas en el trayecto de grado del Profesorado y la Licenciatura. Desde ese marco institucional, compartimos algunos resultados del proyecto, centrándonos en los géneros estudiantiles o de formación (Gardner & Nesi, 2013) propuestos por los profesores para tramitar los aprendizajes en el caso del proyecto y en el parcial universitario (Grigüelo, 2005; Natale & Stagnaro, 2014; Roich, 2007) presencial escrito en el caso de la ponencia.

2. Contexto y marcos. El proyecto y la ponencia

A modo de antecedente del presente recorte de *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación*, proyecto en el cual inscribimos la ponencia, resulta relevante mencionar producciones de colegas de diferentes instituciones de nivel superior acerca de exposiciones orales, parciales, monografías, informes y coloquios, tareas en las cuales los saberes aprendidos se transforman en saberes discursivizados (Bombini & Labeur, 2017; Carlino, 2006 y 2013; Navarro, 2014). En tales

ocasiones suele advertirse una vacancia en la formación, un desencuentro entre lo que el alumno sabe hacer y lo que el profesor espera que haga: es ese hiato lo que aborda el mencionado proyecto.

Según recientes trabajos realizados por el equipo *Jóvenes y discursos* en la E.C.E. (Borioli, Cargnelutti & Molina, 2017) y en la Facultad de Artes de la U.N.C. (Borioli, Scarafía & Refrancore, 2016), algunos de los problemas frecuentes en los géneros estudiantiles son: la dificultad en la construcción de enunciadores acordes a diferentes enunciatarios, la reformulación de las estrategias en diversas situaciones comunicativas, la revisión en varias claves y el desdibujamiento de voces en el texto. A partir de esas hipótesis preliminares sustentadas en diagnósticos parciales y exploratorios, el mencionado proyecto (vigente para el bienio 2018-2019) se propone analizar variables tales como los formatos frecuentes en cada disciplina, las estrategias docentes para asesorar y acompañar las producciones orales y escritas y las dificultades que profesores y estudiantes advierten en las producciones orales y escritas. De ese universo en indagación y desagregando algunos de los resultados provisionales obtenidos en la sistematización del material de campo todavía en proceso de análisis, la ponencia focaliza un género estudiantil (Gardner & Nesi, 2013): el parcial presencial escrito.

A modo de marco teórico, tres ejes conceptuales orientan el proyecto: por una parte, retomamos el concepto de *endoculturación-alfabetización académicas* (Bombini, 2017) que remite al “proceso por el cual una persona aprende a acceder a las discusiones y los recursos de las disciplinas académicas mediante el aprendizaje del uso del discurso especializado y la participación en actividades en ámbitos académicos” (Bazerman, Little *et al.*, 2016, p. 57), lo cual involucra habilidades orales y escritas en el curso de la formación universitaria. Por otra parte, recuperamos la noción de *géneros estudiantiles o géneros de formación*, es decir, tipos textuales destinados a la instrucción durante la formación tales como la toma de notas, la monografía y el parcial (Gardner & Nesi, 2013; Navarro, 2014; Labeur & Bombini, 2017). Finalmente, recuperamos las consideraciones sobre el *parcial universitario* (Grigüelo, 2005; Natale & Stagnaro, 2014; Roich, 2007) destinado a evaluar los conocimientos del alumno en la cursada de una materia.

En cuanto a la dimensión metodológica, cabe deslindar entre el proyecto y la ponencia. Puesto que la segunda se desprende del primero, el abordaje coincide y, por cierto, también la restricción en los resultados, ya que no aspiramos a obtener indicadores de significatividad estadística, sino líneas de representatividad tipológica. No obstante, las previsiones atinentes a población, muestra e instrumentos son diferentes, puesto que además de los mencionados cuestionarios a estudiantes, para el proyecto se administraron diecisiete entrevistas individuales presenciales a profesores de ambos ciclos desde una guía de pautas sobre cuatro temas: lectura y escritura profesional y privada, aspectos a considerar en la selección de apuntes y materiales de estudio, modalidad de redacción de consignas y articulación vertical y horizontal de contenidos. Cada encuentro, de aproximadamente hora y media de duración, estuvo a cargo de dos integrantes del equipo procedentes de distintos campos disciplinares y con distintos niveles de experticia en la tarea. La ponencia, en cambio, solo toma las voces de alumnos del Ciclo de Complementación recogidas en 2018 con muestra intencional en tres espacios curriculares obligatorios del Ciclo Básico y en dependencias de la Escuela de Ciencias de la Educación, mediante un cuestionario de autoinforme con ítems abiertos y cerrados, escalas y tablas, administrado en horarios de clases teóricas y prácticas, cedidos por gentileza de los colegas. Dicho cuestionario, cuya resolución es guiada presencialmente ítem por ítem por miembros del equipo a fin de evitar posibles confusiones, suele insumir unos 40 minutos y consta de los siguientes rubros:

- a. Datos personales: incluye edad, año de egreso del secundario, año de ingreso a la universidad, etc.
- b. Oralidad: abarca dos preguntas abiertas sobre la competencia discursiva autopercebida y sobre estrategias de preparación de coloquios.
- c. Lectura: comprende seis ítems acerca de tipologías, significados acerca de “leer bien”, dificultades lectoras y hábitos de lectura.
- d. Escritura: subsume diez ítems de los cuales nueve son abiertos y se centran en representaciones, espacios de aprendizaje y prácticas; y uno –el referido a hábitos de producción de textos académicos- es del tipo escala con opción “siempre/a veces/nunca”.

En cuanto a población, a los fines de esta ponencia se seleccionan solo las voces de ingresantes a la carrera por Ciclo de Complementación o articulación (con o sin trayecto adicional) con Profesorados de Nivel Superior no Universitario, quienes constituyen las unidades de análisis. Se trata, entonces, de estudiantes que cuentan con una titulación –en Nivel Inicial, Educación Física, Historia, Química, Biología, Música, etc.- por Institutos de Formación Docente (en adelante, IFD) y que llegan a la Facultad de Filosofía y Humanidades con experiencias en prácticas discursivas en nivel superior y a veces, también con experiencia profesional o docente.

Desde esos puntos de partida y tomando los resultados de 61 ejemplares del cuestionario de autoinforme -con ítems abiertos y cerrados, escalas y tablas y administrado en 2018-, damos cuenta en este texto solo de uno de los ítems formulados para el dominio de la escritura: “cómo escribís tus parciales presenciales”. Si bien hay algunos valores cuantitativos compartidos a modo de avance provisional, por el carácter cualitativo del proyecto hemos privilegiado la lógica de construcción de las respuestas, procurando advertir regularidades e intentando contribuir a un borrador de estado de la cuestión que habilite a futuro algunas acciones institucionales sustentables y sistemáticas tendientes a fortalecer los equipamientos discursivos del estudiantado, como un redoble de la apuesta por la Universidad pública, inclusiva y de calidad.

3. Algunas consideraciones sobre el género discursivo

Según Cassany, “el discurso es una herramienta para comunicar conocimientos, para desarrollar la actividad laboral, para fortalecer nuestra identidad profesional, para cumplir nuestros deberes y para ejercer el poder”. (2007, p. 14). Ahora bien, dentro de los géneros discursivos considerados, desde la perspectiva bajtiniana, como configuraciones más o menos estables de enunciados, hay géneros periodísticos, literarios, científicos, académicos y otros. En el nivel superior el parcial universitario es un género estudiantil o de formación destinado a evaluar e inscripto en una situación comunicativa particular: el estudiante debe decir o escribir lo que el destinatario ya sabe y esa paradoja diseña una situación algo artificial, y ficcional que transgrede la norma de informatividad del texto (de Beaugrande & Dressler, 1997) , según la cual en lo que se expresa debe haber algo de lo novedoso y de lo inesperado.

Tanto en el parcial presencial como en el domiciliario hay una o varias consignas redactadas por el docente, que deben ser respondidas o realizadas en unas ciertas condiciones y con unos ciertos requisitos -a veces no explicitados-, cuyo objetivo es evaluar los conocimientos que el estudiante adquirió mediante la lectura de textos teóricos, la reflexión compartida en clase, los debates grupales, las producciones llevadas a cabo en los trabajos prácticos, los materiales del aula virtual, etc.

Según Grigüelo (2005), quien retoma la teoría de los actos de habla de Austin (1982) y Searle (1994), las consignas del parcial corresponden al discurso instruccional, es decir, aquel destinado a organizar actividades; según Verdugo (1994), responden a la estrategia discursiva de “hacer hacer”. La función predominante es apelativa porque procura modificar el comportamiento del lector de la consigna. Mediante un enunciado escrito se indica qué conducta (ejemplificar, clasificar, ordenar, por ejemplo) debe realizar el enunciatario (el alumno) con un cierto contenido (los temas a evaluar) y en un cierto contexto (a partir de una situación mencionada, desde ciertos textos o autores indicados). A veces la consigna estipula también un formato (esquema, cuadro, línea de tiempo) para llevar a cabo la acción que el enunciador explicita, y que luego el docente o el equipo docente administra y finalmente evalúa según indicadores o criterios, tales como ajuste al planteo formulado, claridad conceptual, etc. En ocasiones la orden de trabajo se expresa con un verbo en imperativo (“compare”) o bien con una construcción verboidal de infinitivo (“comparar”).

Como la receta de cocina o el manual de instrucciones, la consigna brinda orientaciones precisas para realizar la actividad y puede prescribir la extensión de la respuesta esperada.

Acorde con Roich (2007), en su respuesta debe incorporarse

toda la información necesaria como para que ésta pueda ser comprendida correctamente por sí misma, sin necesidad de apelar a una fuente externa ni de acudir a la lectura de la consigna correspondiente. En otras palabras, la respuesta debe ser autónoma, construida de tal modo que el lector pueda comprenderla prescindiendo de la pregunta (p. 93).

En algunas oportunidades los términos empleados no son semánticamente vacíos, sino que hay debajo de esos significantes unos significados implícitos y velados acerca de los cuales quien redacta la consigna no siempre tiene consciencia. El enunciador supone que los sentidos

que él otorga al enunciado son universales y únicos y que, por ende, quien lee los recibirá tal cual. No obstante, existe un alto riesgo de ambigüedad y multiplicidad de significados, es decir, en última instancia, de asemantización: entonces el estudiante recibe la consigna y la llena de un contenido inesperado, la interpreta según su propia enciclopedia y desde su experiencia. Un caso de esa disimilitud compete a las operaciones discursivas –que suelen constituir una zona de desencuentros entre las expectativas del docente y la realización del estudiante-. Algunas de las más asiduas en los parciales de la carrera son: definir, reconceptualizar, caracterizar, justificar y comparar; en este último caso un error frecuente en las respuestas suele residir en el hecho de que el estudiante en vez de cotejar dos o más categorías, describe una y luego describe la otra, sin establecer convergencias y divergencias entre ellas y sin mencionar los indicadores desde los cuales se establecen las relaciones.

Finalmente, a modo de generalización y desde la bibliografía consultada, cabe señalar que para Grigüelo (2005), algunos de los errores frecuentes en la resolución de consignas de los parciales son: adecuación a la operación cognitiva solicitada, léxico, cohesión y coherencia, deixis (referencia), relaciones lógicas entre secuencias y registro.

4. Resultados provisionales y análisis sucinto

Por tratarse de un abordaje descriptivo-exploratorio, hemos intentado comprender cómo se construye un punto de vista y hemos analizado las representaciones, teniendo en cuenta no solo lo que los sujetos dicen sino también cómo lo dicen.

Con respecto a los parciales presenciales, descontando ocho estudiantes que no contestan, el 59% declara como principal recurso la lectura, el 20% explicita el estudio, el 37% elabora organizadores (mapas conceptuales, resúmenes, cuadros, fichas, esquemas) y el 6% se refiere a las consignas.

Pese a que la pregunta plantea “cómo”, hay quienes responden “con qué”, es decir: soslayan su quehacer y privilegian los recursos (“con los contenidos de la bibliografía”, “con mucha ayuda”) y dos que solo responden “como puedo”. El establecimiento de **relaciones intratextuales** –entre proposiciones, entre párrafos, etc.- no aparece en ningún caso; si bien dos contestan “vinculaciones” y “relaciono conceptos”, omiten la fuente o procedencia de esos conceptos; en cambio, uno (2%) alude a las **relaciones intertextuales**: “relaciono

autores”. En algunos casos los estudiantes contestan desde el producto de la tarea; entonces, al “cómo escribís” responden en clave autoevaluativa, por ejemplo, “con mucha claridad, coherencia, cohesión y pertinencia”. Sin embargo, la mayoría alude a la instancia previa, al proceso: “hago un texto borrador para planificar y luego escribo el que voy a entregar”, “discutir, debatir, poder explicar”, “hago borradores, busco citas”, “voy planificando la escritura”, “voy haciendo”. Podría entonces inferirse un ejercicio, tal vez previo al ingreso a la Universidad, de **planificación y recursividad**. Por otra parte, si bien un 37% reescribe en diferentes claves (“en los márgenes”, “preparando esquemas”, “recupero ideas”, “tomo nota”), hay quien declara “busco resúmenes ya hechos” o “estudio hasta último momento”, lo cual permite suponer un escaso entrenamiento en el oficio de estudiante, una **limitada capacidad de gestión del autoaprendizaje**. Por otra parte, uno menciona el uso de sus apuntes de clase; el resto declara utilizar solo la bibliografía básica (no hay referencias a la ampliatoria) y los resúmenes.

Pese a su formación docente, la mayoría contesta en términos de acciones externas, observables (“leo”, “marco”, “escribo”) y son pocos (6%) quienes describen el proceso en términos de operaciones cognitivas (“reflexiono”, “recuerdo”, “identifico”) probablemente abordadas en el trayecto formativo precedente. El ejercicio en voz alta se menciona en tres casos.

Recapitulando brevísimamente:

- a) 1
a lectura, la elaboración de organizadores conceptuales y el trabajo con borradores son los recursos y las acciones más mencionadas;
- b) 1
as referencias no dan cuenta de ejercicio metacognitivo, pese a tratarse de egresados de IFD;
- c) c
asi no existen alusiones a la administración del tiempo en la preparación y en la ejecución;
- d) s
olo un estudiante alude a la situación comunicativa en la que prevé desempeñarse,

falta que –acorde con nuestra indagación- se constituye en una recurrencia en las prácticas de escritura de géneros de formación.

5. Conclusiones

Según Navarro (2014), en Argentina desde la recuperación de la democracia en 1983, la matrícula universitaria se multiplicó por cuatro y la cantidad de universidades por dos. Este hecho, no obstante,

“presenta otro rasgo estructural que implica su contracara: altas tasas de deserción, una problemática particularmente urgente para los alumnos que son primera generación en educación superior (...) Sucede que ingresar a la universidad implica entrar a una nueva cultura: la de la comunidad disciplinar a la que el estudiante desea incorporarse”. (p.87)

De allí que las habilidades comunicativas y tal vez en especial la competencia escrituraria aprendida en la escolaridad obligatoria o en el IFD no resulten siempre suficientes a la hora de dar cuenta de los aprendizajes en la Universidad, máxime cuando el parcial es un género estudiantil casi inexistente en otras instituciones educativas no universitarias. De allí, también, que los cursos, talleres y seminarios ofrecidos por las unidades académicas tengan todavía un bajo impacto en el mejoramiento del discurso oral y escrito.

El problema de la debilidad o inadecuación de las producciones estudiantiles reviste peculiar importancia y actualidad en la universidad pública, dada la heterogeneidad de los ingresantes, pertenecientes a sectores sociales que en décadas precedentes, por estructura de oportunidades y distribución del capital cultural, accedían en bajo número a estudios superiores. En consecuencia, es importante pensar el parcial no solo como instrumento de evaluación sino también como objeto de enseñanza que al empoderar al sujeto, le abre universos de signos, significados y sentidos (Navarro, 2014). Analizar las consignas, variar las situaciones comunicativas y reflexionar sobre las gramáticas de producción y de reconocimiento de ese evento comunicativo son vacancias de buena parte del sistema educativo y no solo de la Universidad. En el caso de los parciales, se ha señalado que su preparación depende, entre

otras variables, del análisis y la reflexión sobre la situación y que si bien la evaluación busca comprender, a menudo solo mide resultados (Natale & Stagnaro, 2014).

Mucho es lo que falta procesar en el equipo. El trabajo de campo incluyó entrevistas a docentes y cuestionarios a estudiantes de ambos ciclos y de las modalidades Carrera Plena y Ciclo de Complementación. Por ende, los resultados ofrecidos son acotados y provisorios. De todas maneras, en el caso de los alumnos cuyas voces aquí se comparten, puede anticiparse un extendido trabajo con borradores que evidencia planificación y recursividad de la escritura, pero también limitada capacidad de gestión del autoaprendizaje, escasa mención de relaciones intratextuales e intertextuales y ausencia de contextualización de los textos ofrecidos por las cátedras y de las dimensiones pragmática y retórica de los parciales presenciales escritos, o sea, estrategias de estudio vastamente enseñadas en el nivel secundario. Es por ello que consideramos política e institucionalmente oportuno desnaturalizar habilidades y reflexionar sobre cómo abordamos la oralidad, la lectura y la escritura en el nivel superior a fin de considerar los géneros de formación no tanto como instrumentos de control, sino también como procedimientos a enseñar.

BIBLIOGRAFÍA

Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Madrid: Paidós.

Bidiña, A. & Zerillo, A. (Coords.) (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. San Justo: UNLaM.

Bombini, G. & Labeur, P. (Coord.) (2017). *Leer y escribir en zonas de pasaje*. Bs.As.: Biblos.

Borioli, G., Scarafía, S. y Refrancore, A.C. (2016). Escribir en Artes. Representaciones de profesores en la Universidad Nacional de Córdoba, *Avances*, N° 25, Área Artes del Centro de Investigaciones *María Saleme de Burnichon*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba (pp. 81-96).

----- (2018). La toma de notas. Oralidad y escritura en el nivel superior. *Revue de la SAPFESU*. Año XXXVI, N° 41, Buenos Aires, Argentina (pp. 39-52).

----- Cargnelutti, J. & Molina, F. (2017). Prácticas discursivas en Ciencias de la Educación. El estudiante, entre habilidades y demandas. En: Giménez, G., Luque, D. y Orellana, M. (comp.), *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces II*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Carlino, P. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós Ibérica.

----- (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, N° 57. COMIE, D.F. México (pp. 355-381).

Cassany, D. (2007). *Affilar el lapicero*. Buenos Aires: Quinteto.

de Beaugrande, R.A. y Dressler, W.U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel

Gardner, S. & Nesi, H. (2013). A Classification of Genre Families in University Student Writing. Oxford University Press. *Applied Linguistics*, Vol. 34, N° 1 (pp. 25-52). Recuperado de: <https://doi.org/10.1093/applin/ams024>

Grigüelo, L. (2005). El parcial universitario. En Nogueira, S. (coord). *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. Buenos Aires: Biblos. (pp.111-121)

Natale, L. y Stagnaro, D. (2014). El parcial presencial. En Navarro, F. (coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires. U.B.A. (pp.103-134).

Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires. U.B.A.

Roich, P. (2007). El parcial universitario. En Klein, I. (Coord.). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo (pp.91-106)

Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

Verdugo, I. (1994). *Estrategias del discurso*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Derecho a la educación superior en Latinoamérica y migraciones hacia las universidades estatales argentinas

Autora: Sandra María Gómez

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

En la presente ponencia queremos compartir algunos análisis relativos a una investigación (inscrita en Seicyt, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC) sobre las experiencias de los jóvenes que han tenido que migrar de otros países latinoamericanos para iniciar una carrera en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina.

En esta oportunidad se pretende tematizar aspectos de dos cuestiones vinculadas a la investigación, el derecho a la educación superior y las diferencias en las políticas estatales para la cobertura de dicho derecho en los distintos países latinoamericanos y la relación con los movimientos migratorios que ello acarrea. Si bien nuestra investigación hace foco en las experiencias de los estudiantes migrantes, no puede dejar de articularse con las condiciones objetivas de posibilidad que deben contemplarse para que esto tenga lugar. Se ponen en consideración las políticas educativas y las políticas migratorias que, para este momento histórico, hacen que los jóvenes decidan migrar para poder hacer sus estudios universitarios. Una vez que migran, interesa conocer aspectos de los procesos de inclusión en el nuevo espacio social. Se optó por un enfoque cualitativo, utilizando la entrevista a los fines de recuperar relatos de vida. Participaron ocho jóvenes, entre ellos, chilenos, peruanos y colombianos. Las interpretaciones permitieron reconocer distintos itinerarios dando cuenta de diversos aspectos vinculados a decisiones por lo que llegan a la UNC.

Palabras clave: Universidad, Jóvenes, Migraciones, Derecho a la educación

I.- El derecho a la educación superior en la región.

En distintos escritos académicos como en documentos producidos para distintos organismos se describe a América Latina como una región fragmentada. Fernández Lamarra y Costa De Paula (2011) caracterizan a los sistemas de Educación Superior en América Latina, con diferencias significativas tanto en sus dimensiones como en la conformación de las poblaciones estudiantiles, en las formas de acceso a las instituciones, en la cantidad y distribución de lo

público y lo privado. En todos los casos los distintos sistemas “enfrentan la tendencia universal del exponencial crecimiento en la matrícula, y de los concomitantes problemas de abandono, deserción, fracaso y bajo rendimiento académico” (p.1)

Desde el punto de vista económico la región también muestra pobreza creciente y concentración de la riqueza en unas minorías. La distribución de la renta genera francas desigualdades en términos de la cobertura de las necesidades básicas como del acceso a los bienes culturales, generando inequidades e injusticia social. Aun así, en esta mirada regional, para el caso Argentina las políticas educativas que se generaron (con serias dificultades de sostenimiento a partir de las políticas actuales) permitieron mayor acceso e incremento en la tasa de egreso de los sectores menos favorecidos económicamente.

En Argentina, entre los años 2004 y 2013, la proporción de jóvenes de 18 a 30 años graduados, respecto del conjunto de universitarios de este grupo etario, experimentó un leve aumento desde el 15% en el 2004 hasta el 17% en el 2013.

Pero no en todos los países de América Latina hubo este crecimiento en el ingreso de sectores tradicionalmente excluidos del acceso a las universidades. En el 2006, Rama (citado en Fernández Lamarra,2010) caracterizaba a Brasil y decía que “las estadísticas allí muestran que en las universidades públicas hay un número mayoritario de estudiantes que pertenecen a familias con una renta per cápita relativamente alta y origen social elevado, desplazando así a los estudiantes provenientes de familias de trabajadores y de sectores populares” (p.95)

Didriksson (2018) identifica a México, Perú y Costa Rica como países donde más ha crecido la empresa privada en educación. A su vez, ubica una media del 30% o 40% en el acceso social a la educación superior de América Latina y el Caribe, siendo más favorable en Cuba, Uruguay y Argentina.

Estas inequidades por país se vinculan a las políticas de Estado que en cada caso se van generando en relación con la educación superior. Esto interesa porque nos da contexto acerca de las formas en que opera la estatidad con relación a las políticas educativas, en torno a las decisiones del gobierno, a los intereses y a los derechos y obligaciones. Sólo tomaremos dos países, a título ilustrativo para el debate, de los que provienen los jóvenes latinoamericanos que estudian en la Universidad Nacional de Córdoba.

El proceso peruano de expansión de la educación superior universitaria se inició en la década del ochenta. Entre 1960 y 1980, la matrícula universitaria pasó de ser de 30.000 a 255.000 y en

el promedio de esos 30 años, el 79% de la matrícula se concentró en la oferta pública. Sin embargo, no es sino a partir del año 2000 que el crecimiento de la matrícula universitaria despegó. Este explosivo crecimiento no fue un asunto fortuito. Fue una decisión del Estado peruano, que en 1996 decidió liberalizar el mercado educativo. La idea era masificar el ingreso, democratizar y satisfacer las necesidades del mercado. La primera se logró, no así la segunda ya que entre los más pobres (Q1 y Q2) la cobertura alcanzó el 10%, en el quintil cinco la matrícula es de 45% (Cuenca, 2015)

Rodríguez y Montoro (2103) agregan, además, el aspecto de la selectividad. Nos dicen que en las universidades públicas postulan entre 48 y 63 personas para que sean admitidas diez, mientras que en las privadas postulan entre 13 y 15, ingresando también diez.

El caso de Chile se presenta como el ícono de la mercadización de la educación superior. Nos dice Brunner (2008):

Efectivamente Chile aparece como un caso de especial atención en este dominio de estudios. Diversos organismos internacionales --como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo-- al igual que analistas chilenos y extranjeros han destacado, algunos favorablemente y otros de manera crítica, las drásticas reformas educacionales impulsadas en este país a partir del año 1980. La mayoría de esos análisis identifica la creación de mercados educacionales y el uso de mecanismos de tipo mercado para el financiamiento de la educación como rasgos distintivos de dichas reformas (p.14)

En todos los aspectos dista de las políticas en educación superior argentina. Las universidades chilenas son selectivas y se diferencian unas de otras por “sus estructuras de propiedad y gobierno, por la captación de subsidios estatales, su capital reputacional, la calidad de sus actividades que logran transmitir al mercado, las estrategias que persiguen dentro de éste, sus niveles de selectividad académica, las características socioculturales de su cuerpo estudiantil y el poder relativo de sus patrocinadores y stakeholders en la sociedad” (Brunner, 2008, p. 36) Actualmente hay debates en torno a los marcos normativos y los movimientos estudiantiles se expresan al respecto.

En Argentina, las universidades nacionales son gratuitas y de ingreso directo, salvo algunas carreras, que son las menos. En el Proyecto de Ley de junio de 2006 se debate en torno a la Ley de Educación Superior (LES) vigente, dando fundamentos sobre la necesidad de un nuevo

marco legal para modificar la ley 24521 sancionada en plena hegemonía neoliberal. Dicho documento da lugar a debates que van alimentando, al menos en parte, los distintos programas que se generaron luego como apoyo económico y social para garantizar la educación superior como un derecho. En un Documento elaborado por el Consejo Interuniversitario Nacional, luego de varios encuentros en el que se debatía la necesidad del marco legal, se expresaba la necesidad de que se:

...defina claramente la gratuidad de los estudios de grado, estableciendo la equidad como un principio ético o de justicia en la igualdad. Se interpreta a la equidad como la manifestación del sentido de lo justo. La ley deberá garantizar y hacer efectivo el principio de equidad mediante la asignación de recursos suficientes y la prestación de atenciones especiales a los grupos cultural y socialmente más necesitados. Además, se debe establecer una política universal de becas, que asegure la inclusión y propenda a efectivizar la igualdad y la justicia social (2007, p.8-9)

En la Conferencia Regional de Educación Superior llevada a cabo en el año 2018, en la Universidad de Córdoba, se dieron debates en distintos ejes. Hubo dos puntos que rescatamos centrales al considerar las políticas públicas y la inclusión de los sujetos migrantes que vienen a estudiar a nuestra ciudad: uno es la gratuidad como responsabilidad indelegable del Estado que garantiza ese derecho; y el otro es el acceso igualitario que amplíe la inclusión social tanto en el ingreso como en la permanencia y el egreso.

Si la democratización de la universidad constituye una aspiración compartida, cabe reconocer que esta exige incidir en la redacción de las desigualdades sociales. Ampliar las oportunidades (...) y garantizar, además, elevados patrones de calidad académica en las (nuevas) universidades y generar políticas focalizadas ya no solo en el ingreso, son en la permanencia y el egreso de las instituciones y su posterior inserción en la estructura ocupacional (Chiroleu, Suasnábar, Rovelli, p.121)

Actualmente, en los países de la región, son cada vez más los aspirantes que logran ingresar a las instituciones universitarias, pero luego, las tasas de retención y graduación que los sistemas universitarios alcanzan siguen siendo muy bajas. Quizás uno de los más importantes –como ya se ha señalado- sea que durante las últimas décadas en América Latina se ha expandido la cobertura en educación superior, pero con altas tasas de deserción y una acentuación de la segmentación de los sistemas.

II.- Estado, políticas migratorias y educación superior

Varias pueden ser las causas por las que las personas deciden migrar, cuando dicho desplazamiento es voluntario. Entre los principales motivos podemos encontrar las diferencias de ingreso en la región, las políticas laborales, las políticas migratorias, el éxodo de profesionales, la migración de jóvenes para iniciar o fortalecer sus estudios superiores. Todas ellas, en alguna medida, motivadas por la búsqueda de una vida mejor. Rodríguez Vignoli (2008), en su estudio sobre migración interna en América Latina, expresa que los movimientos migratorios se dan por la unión e inicio de la reproducción, por el ingreso a la universidad o la incorporación al mercado. Par el autor “las decisiones educativas llevan traslados de residencia toda vez que no hay opciones de formación escolar o universitaria en el lugar de origen, o éstas no son compatibles con los intereses, presupuestos o antecedentes académicos de la persona” (p.10)

¿Cómo ha recibido Argentina los inmigrantes? En este país, las políticas migratorias, entre 1976 y 2010, tuvieron transformaciones. Hubo una ambivalencia histórica entre el mito del crisol de razas y la composición de ciudadanía y la exclusión de poblaciones originarias. En este sentido este país siempre se presentó como un espacio incluyente en lo que respecta a la llegada de los extranjeros. Esta aceptación no fue la misma cuando el origen era europeo a cuando el origen era de nuestra región. En América Latina las naciones se pueden agrupar en dos: las que tienen fuerte presencia de población indígena (Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia) y las que la población originaria no ha tenido tanto peso demográfico y cultural. Argentina pertenece a este último grupo. Históricamente, en nuestra nación, era regenerar la población, civilizar el estado de barbarie, procesos asociados a modelos europeos o norteamericanos. Según Tedesco (2012) “las propuestas de escolarización universal, enmarcadas en el proyecto de homogeneización cultural, no tuvieron capacidad para incluir a los pueblos originarios y culturalmente diversos” (p. 37) Este desafío hoy persiste y atañe a todos los niveles del sistema educativo.

Después del año 55 culmina la inmigración europea y tiene mayor crecimiento la latinoamericana. El gobierno de Onganía militariza las fronteras y controla los flujos migratorios, bajo al consigna de seguridad y desarrollo (Nejamkis, 2016) Para la autora la dictadura del 76 al 83 tuvo una política de población bajo un concepto de homogeneidad étnica.

En el 81 se sanciona la Ley de Migraciones y Fomento de la Inmigración N° 22439 que tienen vigencia por veintidós años, reglamentada en plena democracia por los gobiernos de Alfonsín y Menem. En el último caso, las acciones repercutieron sobre los inmigrantes de países vecinos para quienes había mayores restricciones. Durante el primer año del gobierno de Néstor Kirchner se da un amplio debate, dando lugar a la aprobación de la Ley N°25871 (en el año 2003) dando un giro en el discurso estatal en lo que respecta a migraciones, construyendo la idea de un país de puertas abiertas.

Según Domenech (2009), “en la Argentina las migraciones internacionales han sido constitutivas de los proyectos políticos del Estado” (p. 23). De este modo, según hayan sido los momentos las inmigraciones fueron vistas como problema, como amenaza, como aporte. La Nueva Ley de Migraciones del año 2003 se funda en una perspectiva de derechos humanos, reconoce a la migración como derecho y a los migrantes como sujetos de derecho.

La Ley define al inmigrante como todo aquel extranjero que desea ingresar, transitar, residir o establecerse definitiva o temporariamente en el país, otorgando distintos tipos de residencia, pudiendo trabajar y/o estudiar.

Veamos la proporción de inmigrantes que hay en Argentina, según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

Lugar de nacimiento	Departamento Capital	Porcentaje	Provincia de Córdoba	Porcentaje	País	Porcentaje
Bolivia	7.234	22,70%	11.439	22,66%	345.272	19,12%
Brasil	772	2,42%	1.348	2,67%	41.330	2,29%
Chile	1.433	4,50%	3.089	6,12%	191.147	10,58%
Paraguay	1.636	5,13%	4.064	8,05%	550.713	30,49%
Perú	11.476	36,01%	12.442	24,64%	157.514	8,72%
Uruguay	999	3,13%	2.222	4,40%	116.592	6,46%
España	1.578	4,95%	3.256	6,45%	94.030	5,21%
Italia	2.481	7,78%	4.894	9,69%	147.499	8,17%
Población total nacida en el extranjero	31.870	100,00%	50.488	100%	1.805.957	100%

Tabla N° 1. Inmigrantes en Argentina.

Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

En Córdoba, la cantidad de migrantes extranjeros nacidos en países limítrofes corresponden, de mayor a menor, a Perú, Bolivia, Paraguay, Chile, Uruguay y Brasil. En el año 2015, las estadísticas nos indican que los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades que

proviene de otros países son 108 (de un total de 141) los oriundos de países latinoamericanos, concentrando la mayor proporción en Perú con un 28% y en Chile con un 18%.

Vemos que las políticas se vinculan con la condición de los migrantes y el acceso a los espacios laborales y/o educativos. Enfocando en los aspectos vinculados a la posibilidad de estudiar que tienen los extranjeros en Argentina, Falcón Aybar y Bologna (2012) han trabajado sobre la migración peruana en Córdoba identificando cambios en lo que respecta a lo sociodemográfico, a las redes sociales y a las diferencias económicas, políticas y sociales entre Perú y Argentina. Para ello usaron datos del Censo Nacional de 2001 y de una encuesta específica a peruanos residentes en Córdoba realizada en 2009, siendo la Universidad Nacional de Córdoba un destino atractivo. En principio era para grupos más acomodados, pero con el tiempo alcanzó a sectores sociales muy diferentes de los estudiantes de las décadas pasadas. Esta corriente migratoria se expandió debido a “una gradual constitución de redes migratorias –en parte, de ayuda mutua entre migrantes y, en parte, de contratación laboral– contribuye a la consolidación de la corriente en un proceso autosostenido que fortalece los vínculos entre la ciudad de destino y diferentes localidades peruanas” (p.27) Este antecedente ofrece información sustantiva que se corresponde con lo que encontramos en los Anuarios de la UNC en donde la gran proporción de estudiantes extranjeros son eran de origen peruano.

Respecto de la migración chilena hacia Argentina, hubo cuatro flujos desde fines del siglo XIX a la actualidad (Jensen y Perret, 2011). La primera migración, entre 1860 y 1930, fue de tipo rural-rural, motivada por aspectos laborales, de poblaciones campesinas del sur de Chile. La segunda sigue siendo rural-rural, pero se agrega la rural-urbana, siendo las provincias patagónicas el mayor destino escogido. El tercer flujo se emparenta con los golpes de Estado, diversificándose los destinos que alojan a chilenos en Argentina. El cuarto movimiento migratorio está constituido por jóvenes adultos en edad laboral que ven a la Argentina como posibilidad de hacer estudios de grado o continuar con posgrados. Buenos Aires concentra la mayor cantidad de migrantes chilenos. Estos migrantes recientes son “jóvenes profesionales o estudiantes universitarios, que destacan de manera ferviente el hecho de la gratuidad de la educación pública en Argentina, o bien que lo que en Argentina se paga es considerablemente menor a lo que estarían obligados a pagar en Chile por la misma educación” (p.157)

III.- Migrar para estudiar en la Universidad Nacional en la Córdoba

Las migraciones implican desplazamientos que hacen los sujetos hacia otra región, en el que permanecerán por un tiempo. Este traslado requerirá una nueva cotidianeidad. Son un tipo de experiencias de traslado que no sólo son mudanzas- cambios de hogar- sino que dan lugar a la emergencia progresiva de nuevas pertenencias.

El fenómeno migratorio puede producirse por múltiples situaciones y sostenerse por variedad de necesidades. De un modo u otro, las experiencias migratorias son algo más que el hecho de reasentarse y cambiar el lugar en el cual vivir. Hay un proceso previo a la migración que involucra cambios psicosociales que se generan en los procesos de planificación y de concreción del traslado al nuevo lugar.

Migrar para estudiar en la Universidad implica un proceso decisorio en el cual se define qué, cómo, dónde, cuándo, con quiénes. Es una migración voluntaria en el que existe un proceso de preparación que permite ir organizando el proyecto de estudio como el de traslado, movilizado por la búsqueda de nuevos desafíos.

La ciudad es un espacio vivido, espacio urbano relativamente novedoso para los jóvenes que arriban con un proyecto de estudio. La migración trae consigo cambios cualitativos respecto de formas anteriores de vivir y convivir, donde se modifican las maneras de intercambio de bienes materiales y simbólicos. La migración implicará, según Del Acebo Ibañez (1996), un nuevo enraizamiento vital. En los estudiantes este proceso va teniendo variantes. El traslado, el habitar el nuevo lugar, puede ser vivido como una oportunidad que ofrece comparaciones en relación con lo conocido. Se da un descentramiento tanto afectivo como cognoscitivo. El proceso migratorio inicia antes de la partida, cuando es un proyecto imaginado. Comienza su concreción en el momento de la partida, desde el lugar conocido (ya internalizado) hacia un nuevo espacio, en el que el sujeto irá haciendo-se lugar, ubicando-se en la ciudad de acogida. Trasladarse desde ciudades o pueblos del interior provincial, desde otras provincias o de otros países, exige a los sujetos un proceso de integración a la urbe cordobesa. Es un nuevo espacio social que para muchos estudiantes puede resultar totalmente novedoso en relación con las formas particulares que adquieren las prácticas sociales y los modos de organizar esas prácticas. Se modifican las distancias materiales, también las formas de establecer las redes sociales. Comparativamente, en las grandes ciudades, respecto de los espacios urbanos más pequeños, las formas de relacionarse cambian sustantivamente ya que no se propicia de la

misma manera el compartir, las relaciones cara a cara, el uso del tiempo, entre otros aspectos a considerar.

IV.- La opción por Córdoba.

Es uno de los destinos posibles dentro de otros muchos que existen en este país. Puede ser la ubicación geográfica como provincia mediterránea, pero también su historia. Es una de las universidades más antiguas de Latinoamérica y la más antigua de Argentina. Córdoba tiene el calificativo “La Docta”. Dicho adjetivo obedece precisamente a la presencia de esta institución como símbolo de saber y cultura. Ese capital simbólico puede ser uno de los motivos de elección.

Para el caso de los migrantes extranjeros *el acceso y la gratuidad* son factores explicativos fundamentales en la opción. Entonces nos dicen: 0

- *Porque es mucho más fácil acá que en Colombia el estudio. En Colombia piden muchas calificaciones y las universidades son muy cerradas en sí mismas, los cupos y esas cosas. En cambio, acá es mucho más fácil estudiar. (Entrevista estudiante extranjero)*

- *Porque allá la facultad sale muy cara y más dependiendo del sector que vos querés elegir, no sé cómo se dice, es la... disciplina... (Entrevista estudiante extranjera)*

- *Y es mi tía, entonces ella me dijo, años antes me había dicho que viniera a estudiar acá porque allá la educación es muy cara (Estudiante extranjera)*

Para los estudiantes, esta ciudad se hace deseable como destino para estudiar. Hay representaciones previas en torno a este espacio urbano, a la vida juvenil, a la variedad de actividades, al *prestigio* de la Universidad Nacional de Córdoba, siendo los motivos más significativos dentro de los nombrados.

V.- Itinerarios de llegada.

Si bien, en muchos aspectos se encuentran recurrencias en relación a lo que generan los procesos migratorios, los recorridos realizados y las decisiones tomadas hasta la llegada a destino, son muy variadas en función historias personales y recorridos particulares. Compartiremos solo dos casos que pueden resultar muy ejemplificadores.

Un estudiante, Marcos, quien ya había iniciado estudios superiores en una ciudad noroeste de Colombia en una institución privada, decide venirse a Argentina. Un joven amigo que había

estado en Buenos Aires regresa de un proceso de intercambio y le comenta la riqueza de esa experiencia. Esas palabras producen una movilización en Marcos, que articulados con aspectos de la vida personal se combinan para tomar la decisión de migrar hacia Argentina.

Expresa en distintos momentos en las dos primeras entrevistas:

“Yo me puse la convicción de querer irme”. Más adelante dice “pienso, yo tenía toda una vida en X (su ciudad), vivía en el departamento de mi papá, con mis primos, estudiaba en la universidad, estaba en el tercer semestre de la universidad, ehh, como que tenía un proyecto armado y decidí viajar...”. Se viene con una idea que él denomina *“de aventura”*.

Arriba a Buenos Aires y es alojado por un grupo de compatriotas. Reside hasta mediados de año, no se puede inscribir en la Universidad de Buenos Aires y luego de unos meses decide viajar hacia el interior. Le recomiendan Córdoba. En principio iba a regresar a Buenos Aires, pero encuentra en Córdoba un lugar parecido a la *“lógica de su ciudad”*.

Otro caso es el de Tiziana, joven chilena, que ya ha culminado un estudio de grado en la ciudad de Santiago pero que un momento de su vida decide venirse hacia Argentina, Las palabras de un profesor son significativas en dicha decisión, aunque como en el caso anterior condiciones objetivas y particularidades subjetivas estará tallando en ese cambio. Es egresada de una carrera de comunicación, pero la antropología era su inquietud. Elige entre tres posibles destinos: Misiones, Buenos Aires y Córdoba. Descarta Mendoza por la cercanía con Chile. Había visitado la capital cordobesa en una ocasión, cuando era niña. Se viene con su novio quien inicia la carrera de Letras, pero al poco tiempo deserta y retorna a Chile. Ella decide quedarse. Por un largo tiempo sufre sentimientos ambivalentes. En relación con ello relataba en una de las entrevistas:

Entrevistada: y bueno, y ahí también hay un tema, ¿no? Lo digo por el tema de venirme, yo no soy mucho de andar viajando por el mundo digamos, (ríe) no. Eh...y cuando me vine estuve un año, siempre digo, entre Chile y Argentina. Fue como que no sabía por qué estaba acá. O sea, después de estar “super” decidida a que bueno: “yo quiero ser antropóloga y voy a hacer lo que sea para irme y ser antropóloga” eh... había un montón de cosas que me atajaban allá, viste. Me atajaban así que me decían: “no, no tenés que irte”, era como que te ponen, como... viste esas cosas, así como de los presos. ¿cómo se llama? Se me fue el nombre ahora...

Entrevistador: las esposas

Entrevistada: las esposas, eso mismo. O sea, es como que vos no podés salir del país porque se te aparecen esposas y bueno... desaparecen y aparecen.

Cuando se relata se reconoce como una persona “*muy diferente a como era hace seis años atrás*”. Uno de los motivos de la migración será lo que ella denomina “*una insatisfacción profunda... insatisfacción de vivir en torno a lo económico*”.

Porque “*Chile es un país, digamos, supergringolandia...*” (...) *no te van a enseñar a “ándate a Argentina que es un país que te va a enseñar un montón de otras cosas, pensamiento crítico, qué sé yo”*. O sea que tienen un pensamiento más de izquierda, no, eso no. Ellos no quieren. Entonces yo creo que bueno, como le comento a algunos amigos que también salieron, que... yo creo que he pensado que somos... es como que yo me siento digamos como migrante, como haber salido de mi país. De haber salido ya con estos cuestionamientos, como que me siento, como que soy. O soy o caí dentro de una grieta de ese proyecto que tiene Chile. Porque en el fondo nadie se pregunta nada. Te lo digo en serio.

VI.- Los cambios a partir de la migración

La migración entraña aspectos ambivalentes, la necesidad de independizarse y el disfrute por la posible independencia y autonomía. Extrañan y a su vez conquistan el espacio propio.

La migración, como experiencia de desplazamiento, es un movimiento objetivo de traslado de un lugar a otro que genera movilizaciones subjetivas. Dicha experiencia coloca al sujeto en situaciones contradictorias, en las cuales se siente nostalgia por lo anterior conocido, pero a su vez, despliega oportunidades concretas de realización personal en el marco de un desapego constructivo respecto del espacio parental. Asimismo, hay que destacar la contracara de esta experiencia diaspórica que arrastra un desarraigo, la pérdida de objetos investidos libidinalmente y situaciones conocidas que dan el marco de seguridad a las acciones cotidianas.

Los jóvenes vienen a estudiar con la una idea inicial de probable retorno. A medida que pasa el tiempo aparece un sentimiento de “provisionalidad duradera” que se da entre dos espacios, el de origen y el actual. Sayad (2010) cuando estudia la emigración de los jóvenes de Argelia hacia Francia exalta esta idea y agrega, además, siguiendo las interpretaciones anteriores, que el uso del tiempo, las actividades, el ocio, la vestimenta, etc., han cambiado. Ya los sujetos no se ajustan, antes naturalizado, a las formas de hacer que antes eran habituales.

La experiencia universitaria y la experiencia migratoria les ha expandido el mundo objetivo, social y cultural; y el mundo de la vida -constituido por sistemas culturales de interpretación- se tensiona con las situaciones emergidas desde la migración. Ello origina tematizaciones, en un proceso des-centrador, en los que algunos aspectos del mundo subjetivo y social se visibilizan por contraste a lo conocido, dando lugar a nuevas construcciones (Habermas,1999)

El impacto de estas vivencias los lleva a la comparación con lo dejado. Van tomando el gusto por la vida en la ciudad. Los jóvenes confrontan maneras urbanas de ver, de actuar, de vivir, de consumir, diferentes en muchos aspectos a las de su lugar de origen.

Los cambios vividos supusieron pérdidas que requirieron de tramitaciones psíquicas que permitieron, en los cinco casos, un proceso de ajuste y de construcción de su lugar en el nuevo espacio social. Ese proceso des-centrador les ha permitido enriquecer su capital cultural y social a lo que se suma la conquista de cierta autonomía. Otra habitualidad en la cual puede decidir sobre tiempos, espacios, vínculos, prácticas. En el proceso de inclusión se han ido dando transformaciones, en una incorporación significativa de lo novedoso, generando nuevas disposiciones sociales y elaboraciones subjetivas.

BIBLIOGRAFÍA

Del Acebo Ibanéz, E. (1996) *Sociología del arraigo*. Buenos Aires: Editorial Claridad

Brunner, J. (2008) *Educación Superior en Chile: Instituciones, Mercados y Políticas Gubernamentales (1967-2007)* Recuperado de

http://200.6.99.248/~bru487cl/files/jjbrunner_final.pdf

Chiroleu, A.; Suasnábar, C.; Rovelli, L. (2012) *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. UNGS: Buenos Aires

Didriksson, A. (2018) *De la conciencia crítica a la producción de un conocimiento sustentable y de bien social: entre La Habana (1996) y Cartagena (2008) a Córdoba (2018), el debate sobre la Universidad en América Latina y el Caribe*. En Balance y desafíos hacia la CRES 2018 / Marco Antonio Rodrigues Dias ... [et al.]; compilado por Claudio Suasnábar, Damián Del Valle... [et al.] editado por Lucas Petersen. - 1a ed. -Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNA - Universidad Nacional de las Artes

Documentos para el debate. CRES 2018. Eje 7 *A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana*: Rafael Guarga, Coordinador. Recuperado de

<http://www.cres2018.org/uploads/Doc.%20prop.%20Guarga%2028mayo.pdf>

Documento Estadísticas de la Educación 2016 - Centro de Estudios Mineduc Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario_2016.pdf

Domenech, E. (2009) *Migración y política: el estado Interrogado. Procesos actuales en Argentina y Sudamérica*. Editorial UNC: Córdoba

Falcón Aybar, M.; Bologna, E. (2013) Migrantes antiguos y recientes: Una perspectiva comparada de la migración peruana a Córdoba, Argentina. En *Revista Migraciones Internacionales*. Vol. 7 N° 1. México Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062013000100008

Fernández Lamarra, N. (2010), *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina*, ANUIES: México, D.F.

Fernández Lamarra, N. y Costa De Paula, Ma. (Compiladores) (2011). *La Democratización De La Educación Superior En América Latina. Límites Y Posibilidades*. Sáenz Peña: Eduntref.

Habermas, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa Tomo I*. Ed. Taurus Humanidades. España.

Jensen, F.; Perret, G. (2011) Migración chilena en Argentina. Entre el exilio político y la migración económica-cultural. En *Revista Sociedad y Equidad* N°2. Pp143-162

Rodríguez, J.; Montoro, L (2013) *La educación superior en el Perú: situación actual y perspectivas* Lima, Departamento de Economía (Documento de Trabajo 370) Recuperado de <http://files.pucp.edu.pe/departamento/economia/DDD370.pdf>

Rodríguez Vignolo, J. (2008) Migración interna de la población joven; el caso de América Latina. En *Revista Latinoamericana de población*. Buenos Aires Pp9-26

Sayad, A. (2010) *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona, Anthropos

Tedesco, J.C. (2012) *Educación y justicia social en América Latina*. Universidad Nacional de San Martín Buenos Aires

Wright Mills, C. (2003) *La promesa. La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica

Leer en la Universidad. Los estudiantes de Ciencias de la Educación dicen sobre sus prácticas y procesos

Autoras: Adriana Anconetani y Carina Correa

Pertenencia institucional: Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación y Escuela de Letras

Resumen

La siguiente ponencia tiene como objetivo presentar los primeros pasos en el análisis y algunas reflexiones acerca de las maneras en las que los y las estudiantes universitarios leen. La población abordada pertenece al ciclo de Licenciatura de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Esta investigación está enmarcada en el equipo de investigación *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación (2018-2019)* (Gloria Borioli e Ivana Fantino) cuyo trabajo tiene como objetivo indagar sobre la oralidad, lectura y escritura de los y las estudiantes de dicha carrera.

Palabras clave: Leer - Universidad - Ciencias de la Educación

Sobre el acercamiento al tema

Esta ponencia se enmarca dentro de los trabajos realizados por el equipo de investigación, dirigido por Borioli y Fantino, *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación (2018-2019)*. El objetivo propuesto por el equipo es el de indagar sobre la **oralidad, lectura y escritura** de los estudiantes universitarios en el marco de las carreras de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba.

En este caso, este subgrupo de investigación integrado por las autoras de esta ponencia, nos hemos propuesto indagar acerca de lo que los mismos estudiantes dicen acerca de sus maneras de leer, sus problemáticas y sus reflexiones al momento de la lectura. Hacemos

hincapié en el carácter preliminar que tiene esta investigación, ya que presentaremos solamente algunas primeras lecturas que nuestra recolección de datos nos ha provisto.

Acerca de la tarea de leer

Varios son los y las autoras que nos proponen diferentes miradas acerca de los procesos y habilidades puestas en juego al momento de leer. Como investigadoras, seguimos reflexiones en la línea de Gustavo Giménez, quien define que la lectura no se piensa como una tarea de descubrimiento sobre algo que “está dentro” del texto, sino más bien, se la piensa como el “producto de la interacción y la producción conjunta entre quien lee con lo que lee” (2017, p. 75). En este sentido, se sostiene a la acción de leer como un proceso complejo donde la construcción del significado se opera mancomunadamente con la implicación de ambos agentes (el texto y el lector). Dicho proceso, el cual se da de forma interactiva, no podría entenderse sino como una relación en la que el texto necesita al lector para ser interpretado, y el lector, necesita orientaciones concretas respecto de la especificidad implicada en la lectura de un texto académico, con el fin de organizar, decodificar y formular marcos de referencia que acompañen a una comprensión significativa de los aspectos teóricos implicados en esta tipología textual.

Por su parte, Berta Braslavsky (2005), tratando de incorporar los diferentes matices que ha ido tomando la “acción de leer” en las distintas épocas históricas, ha diferenciado dos grandes momentos en la interpretación de lo que implica el acto de leer. Por un lado, se identifica un primer momento en el que la autora va a utilizar el concepto de *comprensión pasiva* en la que “el significado se extrae del texto (tratándose) ya de la apropiación literal del pensamiento del autor, de un modo receptivo” (p. 50). De esta forma, se entiende aquí, que antes de sugerir la comprensión de lo que se lee, se sostenía la intención de reproducir la voz del autor, más específicamente la de reproducir su pensamiento. Por otro lado, un segundo momento, que nombra como *comprensión activa*, en el que “el lector puede ir más lejos y construir significados nuevos que superen los significados expresados por el autor” (p. 51). Se asume así que se produce un intercambio de ideas entre el lector y el autor mediado por el texto, y que dicho intercambio se ve determinado por el propósito del lector, es decir, por la intencionalidad o necesidad que lo conduce a abordar un texto particular. Aquí se puede observar, como refiere la autora, que no solamente se produce una variación

en cómo se interpreta la práctica de la lectura en sí, sino que también, se advierte una evolución en el concepto de “comprensión” donde una es pasiva y otra es activa.

Además, y a los efectos de intentar comprender cómo se incorporan los y las estudiantes al quehacer académico, tomamos los aportes de Paula Carlino (2005) quien sugiere tener en cuenta las formas de razonamiento instituidas en las convenciones de los discursos pertenecientes a una comunidad científica o profesional académica, las cuales subyacen a sus distintos formatos; además de técnicas y acciones vinculadas a modos de estudio académicos que establecen una relación más profunda entre los materiales, los lectores y los significados que allí subyacen.

En este aspecto, estos podrían representar para los y las estudiantes un distanciamiento o un desencuentro durante la adecuación a los modos de alfabetización académica. En palabras de la autora:

en este esquema (el aprender en la universidad) solo el alumno que por su cuenta está capacitado o motivado para emprender una serie de acciones vinculadas a estudiar, poner en relación y reelaborar la información obtenida es el que verdaderamente aprende; quién no sabe o no está movido internamente a hacerlo apenas se instruirá en forma superficial para intentar salir airoso de los exámenes (2005, p. 3).

Al respecto, la autora plantea el concepto de **culturas lectoras**, el cual retoma de Ferreiro (1999) y Olson (1998). Esto le permite cuestionar los supuestos de que la lectura puede ser una habilidad básica y transferible, que se adquiere de una vez y para siempre, y que la misma permite comprender cualquier tipología textual a la que se le haga frente. Por el contrario, Carlino (2003) debate a favor de la noción de que existen diversos modos de lectura y comprensión de los escritos, los cuales se adaptan no solo a la especificidad del tipo del texto (científico, narración literaria, noticia, entre otros), sino también, a quiénes va dirigido y con qué fin. Principalmente, esto deviene de que el tipo de lectura que se presenta en el ámbito universitario son los textos científicos/académicos, los cuales están principalmente dirigidos a colegas, en los que tanto autores como lectores comparten, debido a la formación que les acontece, gran parte del conocimiento que en estos textos se

da por sabido (Sinclair, 1993 en Carlino, 2003, p. 19). Este es precisamente el lugar común al que Carlino alude: estos sujetos conocen las referencias a los autores que el texto nombra, comprenden conocimientos comunes de corrientes teóricas, comparten modos de pensamiento, de argumentación, de exposición de las ideas principales y métodos de justificación específicos del texto científico. Los problemas de comprensión podrían identificarse con el desencuentro de los y las estudiantes con estos códigos compartidos.

En la misma línea, Graciela Progano (2008) habla de código sociocultural o enciclopedia como el “conjunto de conocimientos acerca del mundo que tiene tanto el escritor como el lector” (2008, p. 57). Dichos conocimientos fueron obtenidos del acervo cultural y académico de los sujetos, el cual nunca es acabado y estático, sino por el contrario siempre se resignifica. Por lo que la autora reconoce la necesidad de conocer acerca del asunto sobre el que se lee en la universidad, para que la comprensión del texto no se distorsione o se torne superficial. De este modo, introduce la necesidad de la profundización de los conocimientos socioculturales de los y las estudiantes mediada por la intervención pedagógica de los docentes.

Recolección de datos

Con el objetivo de profundizar acerca de la lectura en los y las estudiantes, se ha realizado un análisis de los cuestionarios tomados a 94 alumnos/as pertenecientes al ciclo básico común de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación y del Ciclo de Licenciatura en Ciencias de la Educación (Articulación con Profesorados de Nivel Superior No Universitarios). Dichos cuestionarios fueron diseñados y recabados durante el periodo lectivo del año 2018 por el equipo de investigación al cual pertenecemos, con la intención de recolectar información acerca de, por un lado, los modos, técnicas y recursos que los y las estudiantes utilizaban a la hora de pensar sus procesos de lectura, escritura y oralidad en sus primeros años de tránsito universitario, y por el otro, aquello que ellos/as podían percibir como dificultades, obstáculos y complejidades a la hora de lidiar con el desarrollo cotidiano de dichas habilidades.

Para este escrito, nos centramos particularmente en las preguntas diseñadas para el área de **lectura**, en las que se procuró hacer foco en aquellas recurrencias esbozadas por los y las

estudiantes, para realizar un primer acercamiento sobre cuáles serían los dichos de los y las encuestadas acerca de sus propias prácticas de lectura en la universidad.

El corte de nuestro análisis es de orden cualitativo, debido a que la intencionalidad de este trabajo es realizar un primer acercamiento sobre cómo, desde sus propias voces, los y las estudiantes leen en la universidad. El instrumento utilizado es el de cuestionarios a estudiantes (de base estructurada y semiestructurada, con ítems cualitativos y cuantitativos), con planteos sobre oralidad, lectura y escritura y diseño de opción múltiple, escalas y completamiento con respuesta breve. Los resultados están en proceso y son perfectibles y provisionales.

En el análisis realizado sobre los datos arrojados por los 94 cuestionarios, es importante tener en cuenta que el grupo etario que conforma la muestra es bastante amplio debido a que se conforma tanto por alumnos/as recién egresados/as del nivel secundario, como así también de un gran porcentaje de alumnos/as pertenecientes al ciclo de articulación que ya han alcanzado una titulación terciaria. El promedio de edad de ellos es de 29 años, de los cuales la edad menor es de 18 y la mayor es de 51 años. Por esta razón, dentro de la muestra recabada contamos con estudiantes de dedicación plena a la carrera, y otros que además cuentan con la condición de trabajadores (entidades educativas privadas y públicas; con cargos docentes y/o directivos; con cargos titulares, interinos, suplentes y ad honorem; y con diferentes rangos de antigüedad en la profesión) y con familias a cargo.

En la pregunta que consigna “Como lector, te consideras...”, cuyas opciones son: Muy Bueno, Bueno, Regular, Malo, Prefiero no contestar, la gran mayoría se consideran entre buenos y regulares lectores, un número considerablemente bajo se considera Malo y nadie optó por no contestar a la pregunta.

En el caso de la pregunta que intenta indagar sobre los formatos de lectura (en papel o digital), la gran mayoría asegura leer más en papel que en formatos digitales (computadora, teléfonos celulares, tablets, etc.). Es significativo que aquellos sujetos que contestaron que sí leen más en formatos digitales son aquellos que pertenecen al grupo etario más joven.

En relación a las dificultades a la hora de leer, los sujetos respondieron en su mayoría que se debe a la complejidad del vocabulario específico que tienen las lecturas propuestas por las cátedras universitarias, a la falta de tiempo y a la falta de concentración. Es interesante hacer una mención aquí sobre lo indicado por varios sujetos en relación a las dificultades que traen aparejados los tamaños de las letras demasiado pequeñas en las fotocopias de los apuntes que deben leer, lo cual les provoca dolor de cabeza, cansancio en la vista y desconcentración.

Con respecto a la pregunta sobre los hábitos de lectura de textos de estudio, la gran mayoría de los sujetos consultados cuenta con un amplio repertorio de estrategias tales como: anotar al margen los temas que se tratan, subrayar temas principales y tomar los conceptos principales y hacer esquemas. Por otro lado, también indican que interrumpen bastante la lectura, hacen otras cosas mientras leen (mirar el celular, la computadora, la TV, etc.) y suelen tener dificultades de comprensión en textos de estudio. Un número relativamente bajo asegura utilizar técnicas aprendidas en la escuela secundaria. Nos pareció significativo que un gran número de estudiantes manifestó que el hábito de “anotar mis acuerdos y desacuerdos con lo que estoy leyendo” no lo tienen incorporado.

Por último, el cuestionario indaga (mediante una pregunta abierta) sobre la diferencia entre leer y estudiar. La mayoría de los y las estudiantes afirman que “van de la mano, como las caras de una moneda”, pero también puntualizan que el acto de leer se hace para relajarse, para pasar un buen momento. En cambio, estudiar implica más concentración y atención y siempre es para dar un examen o escribir un trabajo. Respecto de esta diferencia, la lectura, dentro de los cuestionarios, se relaciona con lo académico cuando se especifica en la pregunta, pero también, se relaciona a la lectura como placer, con aquella que es elegida por el lector, de intereses generales y sin presión de tiempo y obligaciones.

Conclusiones provisionarias

En este primer acercamiento al análisis de cómo leen los y las estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba hemos podido detectar que una enorme mayoría de los sujetos encuestados conoce estrategias de lectura y, a su vez, pueden reconocer cuáles son sus limitaciones o falta de habilidades. Factores tales

como el tiempo de lectura, la concentración y la complejidad de determinados textos hacen que la tarea sea menos exitosa.

Por otra parte, los y las estudiantes manifestaron que tener un amplio vocabulario ayuda a la mejor comprensión del texto, ya que la gran mayoría de las veces se encuentran en la Universidad con lecturas complejas.

Por último, un gran número de estudiantes afirmaron que, al momento de leer un texto académico, se concentran en encontrar la/s idea/s principal/es más que en comprender el texto de manera global.

Finalmente, y pensando en la continuación de esta investigación, nuestro objetivo es analizar en profundidad los procesos y dificultades al momento de leer. Además, consideramos necesario comenzar a prestar mucha más atención en los formatos de lectura, ya que hemos observado que las maneras de leer están sufriendo cambios (positivos y negativos) debido a que los y las estudiantes leen en sus celulares, tablets o computadoras. De hecho, ya hay autores que están hablando sobre las nuevas maneras de escribir textos para ser leídos en formatos digitales (Tascón, 2012).

BIBLIOGRAFÍA

Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Giménez, G. (2017). Leer e interpretar textos en contextos escolares o académicos. Variaciones en torno a viejas ideas. En Giménez, G., Luque, D. y Orellana, M. Comp. *Leer y Escribir en la UNC. Reflexiones experiencias y voces II* (pp. 75-83). Córdoba, Argentina: FFyH. UNC.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3(2), 17-23.

Ferreiro, E., Castorina, J. A., Goldin, D. y Torres, R. (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.

Olson, D. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura sobre la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa. Edición original en inglés de 1994.

Progano, G. (2008). Lectura y escritura: una reflexión acerca de sus representaciones. *Revista Científica de UCES*, Vol. XII N° 2. Disponible en: http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/108/Lectura_y_escritura.pdf?sequence=1

Aprendizajes e inclusión. Marca epocal en docentes nóveles egresados de la Universidad

Autores: Juan Pablo Balmaceda y Patricia Mercado

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades; Escuela de Ciencias de la Educación.

Resumen

La ponencia se inscribe en el marco del proyecto de investigación “Aprendizajes e inclusión en la escuela secundaria: mediaciones intersubjetivas en situaciones educativas. Un estudio en casos”, finalizado en 2017, que dio continuidad al anterior “La interiorización en los aprendizajes, una dimensión en la construcción de la inclusividad social. Intervenciones pedagógicas de egresados de la formación docente superior”, donde hemos podido lograr aproximaciones al conocimiento de los modos de abordar la inclusión educativa como resultado de los aprendizajes, por parte de egresados del Profesorado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

En esta ocasión, queremos inscribir como marca epocal, el contexto socio político educativo que enmarca a los proyectos de referencia, destacando algunos resultados que se obtuvieron a partir de comprender cómo los docentes nóveles asumían en el ejercicio de sus prácticas, el desarrollo de los aprendizajes como derecho, bajo el supuesto de que la toma de conciencia y los procesos de interiorización en los sujetos aporta a la inclusión. Así también que es el docente en su práctica quien propicia la comprensión de conocimientos con su tarea; intención que se espera de aquellos que principalmente se han formado en la universidad y en el marco de políticas de estado sostenidas en el acceso a la educación como derecho humano.

Palabras claves: aprendizajes - docentes nóveles egresados universitarios - inclusión - situación educativa

La presente ponencia contextualiza y recupera parte de resultados de investigación obtenidos en el proyecto denominado “Aprendizajes e inclusión en la escuela secundaria: mediaciones intersubjetivas en situaciones educativas. Un estudio en casos”, SECyT UNC (2016 y 2017)¹ que da

continuidad proceso iniciado en los años 2014-2015, cuyo tema fue “La interiorización en los aprendizajes, una dimensión en la construcción de la inclusividad social. Intervenciones pedagógicas de egresados de la formación docente superior”²

Si bien actualmente el equipo de trabajo se encuentra abocado al desarrollo del proyecto 2018-2021³ entendemos que merece recuperarse a modo de proceso, el marco de contexto socio histórico político del período anterior en tanto condiciones de época que inscribieron situacionalmente el proceso y su continuidad o discontinuidad en la actualidad.

Como docentes, estudiantes y egresados adscribimos a la línea de investigación -fundada por Cecilia Ziperovich- desde aportes de los enfoques socioculturales para los aprendizajes en contextos educativos situados con sujetos jóvenes y adultos.

Las temáticas indagadas se han basado en categorías conceptuales sustentadas principalmente en los aportes de Lev Vigotsky, tales como: “*instrumento mediador*”, “*funciones psicológicas superiores*”, “*zona de desarrollo próximo*”, “*interiorización*” y “*conciencia*”, así también en autores posvigotskianos como Baquero (2007), Smolka (2010), Ziperovich (2010) entre otros, abordando en trabajos de campo, historias de aprender de los sujetos, andamiajes cognitivos y metacognitivos en el aprendizaje del pensamiento en estudiantes universitarios, el desarrollo del pensamiento crítico en la formación pedagógica universitaria e institutos de formación docente, en las estrategias de aprendizaje puestas en juego para la reestructuración conceptual, la relación teoría/práctica, entre otras.

Todos procesos y prácticas, sociales, históricas, inscriptas en condiciones subjetivas, en contextos situados, que se sostienen mediados por intencionalidades de políticas educativas y de enseñanza que las promuevan; no relegando desde estos principios, los procesos y resultados de aprender a cuestiones biológicas, heredadas o individuales.

Hasta 2015, el equipo, posicionado política y pedagógicamente ante la problemática de los aprendizajes y la inclusión educativa, indaga en las políticas educativas y culturales en los últimos 12 años en Argentina y Latinoamérica en relación a condiciones de subjetividad y escolaridad. Dijimos que la inclusión constituyó una marca pedagógica en tanto emerge contrapuesta al legado del neoliberalismo de los años 90’ y su antecedente inscripto en el período de la última dictadura militar en Argentina 1976-1983 donde se expresaron crudamente los signos de desigualdad social,

política, territorial, la limitación del acceso a la cultura, la prevalencia del mercado, entre otras muestras referidas a la exclusión de una ciudadanía igualitaria para todos los sujetos.

En Argentina, desde 2003 las políticas producidas se inscribieron en un contexto de ampliación de derechos y participación del estado. La asunción de un nuevo gobierno democrático, en diciembre de 2015, basado en una línea de desarrollo económico y social de corte neoliberal, toma a la educación pública -entre otras líneas de política de Estado- como variable de ajuste. Lo ha realizado a través de recortes presupuestarios, cierre de programas educativos y priorizando perspectivas pedagógicas que muestran un corrimiento del concepto político de “*inclusión social*”, dándole primacía a logros individuales de mérito personal, operativos de aprendizaje que no consideran variables sociales y culturales, lo privado por sobre lo público, prevalencia de enfoques biologicistas como la capacitación en neurociencias, desvinculando los aprendizajes de sus procesos de construcción social, entre otros.

Esto constituyó y constituye una situación que impacta en la tarea investigativa que se realiza ya que planteó el desafío de conocer acerca de *incluir* a los sujetos, tanto desde los programas y políticas basados en sostener su acceso como fue hasta 2015, y particularmente en el marco educativo posterior, sin esos programas, a partir de 2016. No obstante, cabe resaltar que en Córdoba, las decisiones en el marco de políticas educativas, dio continuidad, entre otras líneas de acción, a Programas como el PIT (“Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años”). En el marco de esta coyuntura, analizamos de qué manera en las prácticas educativas, docentes nóveles formados en la Facultad de Filosofía y Humanidades en situación de aprendizaje con sus alumnos, en sus instituciones, sostuvieron o no estrategias de inclusión basadas en el logro de aprendizajes.

Acorde a este marco contextual, se justificaron nuestros interrogantes, focalizando en las prácticas que los profesores de reciente egreso de la formación universitaria realizan en la Ciudad de Córdoba, en diferentes instituciones educativas de nivel secundario.

Planteamos así como interrogantes: ¿Qué actividades de mediación intersubjetiva se producen en situaciones educativas? ¿Cómo participan los sujetos de los procesos de aprendizaje? ¿Qué modalidades de involucramiento asumen? ¿Cómo significan estas prácticas como prácticas de inclusión en el contexto sociopolítico actual? El problema se centró en abordar: Qué modalidades de

intercambio se producen en situaciones educativas en escuelas secundarias y qué potencialidades de aprendizaje se promueven para ser inclusivas.

El proyecto analizó el ejercicio de la profesión docente en egresados recientes del Profesorado de la FFyH de la UNC, instancia que ofrece la Escuela de Ciencias de la Educación para las carreras de Psicología, Filosofía, Letras, Historia y la misma Ciencias de la Educación, centrando el interés por los aprendizajes de dichos profesores y las prácticas que concretan en sus propuestas educativas, específicamente en el período histórico señalado, desde categorías como “*inclusión social*”, “*aprendizaje*”, “*interiorización de conocimiento*”.

El equipo avanzó en un trabajo de campo abordando las prácticas pedagógicas de los docentes egresados de la Universidad que trabajaran en escuelas secundarias, en situación áulica, centrando el análisis específicamente en las acciones mediadas entre docentes y alumnos y/o entre pares, profundizando el interés en conocer cómo se expresaban los intercambios intersubjetivos y cómo esas situaciones educativas habilitaban a la inclusión sociocultural de los sujetos a través de procesos de aprendizaje.

Interesó conocer en los docentes noveles, sus apreciaciones sobre la *interiorización* en el proceso de aprender, dimensión que el equipo consideró sustantiva en la construcción de la inclusión socioeducativa, expresada en los múltiples programas y proyectos de políticas educativas de estado y en los institutos de formación docente en la gestión de gobierno nacional 2003-2015.

Las tareas investigativas realizadas previeron seguir el plan de trabajo proyectado, introduciéndose modificaciones en función de las contingencias suscitadas en materia de política y realidad educativa, acceso a instituciones de nivel secundario y evaluación de los procesos que fueron presentándose.

Como equipo profundizamos en las categorías conceptuales como: *apropiación* -Vygotsky (1934), Baquero (2007), Smolka (2010); *andamiajes y préstamos de conciencia* -Ziperovich (2010) -Bruner (1988); *sujeto y situación* - Baquero (2007), Smolka (2010), entre otras. Se avanzó en significar al aprendizaje en las instituciones educativas fundamentando en la colaboración mediada y la actividad instrumental como herramienta psicológica. De este modo sostenemos considerar la “educabilidad” (Baquero 2007) en las prácticas pedagógicas inscriptas y potenciadas en las propias situaciones educativas y no en los atributos personales que los sujetos portan.

Desde allí, la conceptualización de que el aprendizaje es un proceso complejo que supone el desarrollo de procesos psicológicos superiores cuya construcción se logra en los sujetos en sociedad, a partir de instancias mediadas intersubjetivamente -como son las situaciones educativas- si están orientadas intencionalmente a promover el desarrollo de procesos de apropiación de conocimientos, cultura, políticas educativas y modalidades de aprender a aprender en términos de inclusión.

En la especificidad de las prácticas docentes, se trató de comprender cómo los profesores nóveles asumían en situación educativa, el desarrollo de los aprendizajes de sus alumnos, partiendo del supuesto de que la toma de conciencia de los procesos de aprendizaje en los sujetos, aporta a la inclusión. Así también, que es el docente en su práctica quien promueve la interiorización de conocimientos en el alumno y quien puede favorecer la inclusión con su tarea; intención que se espera de aquellos que principalmente se han formado en la universidad.

Consideramos que la especificidad que adoptó el trabajo de investigación, nos devuelve la mirada también en los profesores y sus procesos formativos con respecto a la enseñanza y al aprendizaje en la universidad. De alguna manera, trabajar con docentes recientemente egresados nos otorga herramientas de análisis para pensar los modos de construcción de la formación en los profesorado que tiendan a lograr prácticas democratizadoras e inclusivas. Entendemos, entonces, que se expresa una vinculación entre universidad y sociedad particular.

Marco del análisis de las políticas educativas en Córdoba: -el caso del PIT y -el PExa

La indagación que se realizó para conocer acerca del PIT, se relaciona con que dicho Programa responde a una política pública educativa pensada específicamente para la inclusión. La creación del PIT (Resolución provincial 479/2010) se produce en un marco de construcción de políticas de inclusión educativa que intentan dar respuesta a aquellos sujetos de 14 a 17 años, que por diferentes motivos, no eran contenidos por la escuela tradicional. En 2016, con la asunción ya del nuevo gobierno nacional, el Ministerio de Educación de Córdoba decide sostener el PIT, renovando su validez por 10 años más. En este contexto y en la especificidad de la investigación, se intentó analizar situaciones educativas que se les ofrecían a los jóvenes, como el caso del PIT, entendiendo que se trata de una situación que intenta modificar el formato escolar moderno para incluir: romper con algunas características como los agrupamientos por edad, la asistencia, gradualidad y evaluación. Se reconocen las trayectorias previas de los estudiantes donde cada uno recorre su

propio trayecto formativo asistiendo a clases y tutorías en el formato de pluricurso. El plan de estudio fue compuesto por espacios curriculares planificados para ser cursados de manera anual o cuatrimestral; la asistencia y acreditación por espacio curricular; la designación de los docentes es por hora cátedra y contempla horas para el dictado de clases, para tutorías y una hora semanal para trabajo institucional en equipo. El plan de estudio abarca 4 años y dadas las características que asume el cursado, representa una propuesta con mayor flexibilidad que la escuela secundaria común. (González, Beltramino y Rodríguez, 2017)

Por otra parte, también ha resultado relevante el interés por indagar en Córdoba acerca de los PExA “Profesional de Enseña por Argentina” quienes como egresados universitarios y miembros del Programa “Enseña por Argentina”, se desempeñan como “docente par pedagógico” rentado por el Ministerio de Educación en el PIT. El Programa se inscribe en una línea de “Liderazgo Social y Educativo” y por dos años forma y ofrece intervención en prácticas educativas, exigiendo a un PExA realizar un trayecto pedagógico de formación en Institutos de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba. Consideramos que esta particularidad constituye una clara intervención de políticas de corte neoliberal donde se minimiza la formación docente específica, reduciéndose a un trayecto pedagógico, primando el único hecho de ser egresados universitarios los postulantes.

Acerca del Trabajo de campo:

La tarea investigativa centró la indagación en docentes egresados recientes de la formación universitaria insertos en prácticas educativas de educación secundaria ya que se entendía eran portadores de la participación en el contexto sociocultural, de la inclusión social y el derecho a aprender. Incorporó en esta oportunidad, como se ha expresado, a egresados universitarios que sin ser docentes, forman parte de “Enseña por Argentina” y ejercen como tales en el PIT como “docente par pedagógico”.

Se elaboraron de instrumentos de observación participante y descripción de los espacios para la reconstrucción de las situaciones educativas. La intención del equipo se sostuvo en discutir teóricamente e identificar lo que denominamos “*marcadores*” para observar la relación entre sujeto y/en situación educativa.

En la composición del campo de indagación se propuso anticipar la observación en los escenarios específicos de las escuelas, en las aulas, en tiempo y espacio real y simbólico. En jornadas de trabajo de equipo, avanzamos en construir una unidad de análisis (UA) desde los siguientes componentes de una situación educativa áulica; indagando en términos relacionales e interacción: los sujetos que son y forman parte, su diversidad/homogeneidad, las regularidades y dinámicas que se despliegan; actividades inter/intrasubjetivas, mediaciones, lenguaje, interacciones. Normas, toma de decisiones. La tarea como actividad, elección de la propuesta. Campo de conocimiento en el que se inscribe la situación educativa: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, matemática, etc. Zonas que se crean, tránsito por la zona: identificar espacios de posibilidad, entre otras.

Avance en la construcción de categorías analíticas

La tarea investigativa nos permitió aproximarnos a algunos resultados que se expresan en la formulación de las siguientes categorías:

- **Las propuestas de políticas de inclusión y aprendizaje situadas en la escuela secundaria.**

El contexto político, social y de trabajo docente marca en 2016 una situación educativa conflictiva a nivel de país, no obstante en la política educativa en Córdoba repercute de diferente manera; y si bien se sostienen los Programas de inclusión, por caso el PIT, la provincia incorpora y amplía a nuevas figuras en calidad de docentes, por caso, egresados universitarios que no han recibido formación profesional pedagógica ya sea de la universidad o un IFD.

El discurso de la política educativa sobre “*inclusión*” pierde valor simbólico y el debate se instala en términos como “*mérito*”, “*éxito*”, “*caer en la escuela pública*”, desacreditación del trabajo docente por parte del gobierno nacional, y como contraparte, lucha y resistencia de los docentes, expresada por ejemplo en la “Escuela Itinerante”⁴

En este marco, una docente entrevistada expresa: “*Yo nunca jamás en los años de docencia en Córdoba, había asistido a un “silenciamiento” de determinadas posiciones como en este primer año, porque como se ha desmantelado el programa y propuestas, parece que se hubiese desmantelado ideológicamente el país, que nos recuerda a viejas épocas, en donde el objetivo era desandar la sociedad y lamentablemente en eso pareciera que quienes gobiernan en la provincia como en la nación, no tienen como objetivo pensar en el bien común de la población Argentina ni mucho menos de la cordobesa*”.

No obstante, y aún ante lo expresado, los docentes manifiestan conciencia en que lograr inclusión requiere no solamente de políticas educativas sino de la preparación de los educadores para realmente actuar en la materia; expresan que en la formación como docentes no se contempla la diversidad, lugar en los que *“uno puede terminar trabajando”*. Los docentes de formación universitaria refieren hacerse eco de las reformas educativas de la gestión de estado nacional anterior, porque las han estudiado en la facultad y *“porque estamos de acuerdo con eso, no solamente porque la hayamos estudiando sino porque estamos de acuerdo”*.

- **Instancias intersubjetivas y andamiajes en situaciones educativas con profesores de formación universitaria en escuelas secundarias.**

Acerca de las prácticas docentes en situación áulica, manifiestan que los desafíos son unir teoría, estudiada en su trayecto como estudiante y práctica *“ese método que produce ciencia, historia, filosofía, letras a una realidad y a una práctica que necesita otras cosas. Uno tiene que tratar de encontrar en esos dos universos un dialogo. Por eso también sigo dando clases en el nivel medio”*.

“si volvemos a adaptar el discurso otra vez, lo que hacemos es reproducir una y otra vez las mismas estructuras que marginan, que discriminan, entonces es una lógica perversa de la que no salimos nunca. Yo creo que esto es resistencia, frase que dice Foucault? que por qué un sujeto lucha es inexplicable, porque realmente qué es lo que lleva a que sigamos resistiendo?, supongo yo que no es una ilusión de un porvenir maravilloso, es ver y constatar en cada acto pedagógico la posibilidad de emancipación de ese sujeto, entonces con eso me quedo”.

“Para mí la nueva pedagogía está en lo micro, pensar cada clase como un acto único y como si nunca más volviera a ver lo mismo ese curso y seguir así”.

En el aula como espacio situado algunos docentes expresan que *“poco se puede hacer más allá de la dimensión emocional, pero de manera contrapuesta, otros aprovechan esa dimensión y apelan a la construcción de conocimiento, por caso podemos ver que hay condiciones y motivos afectivos que pueden participar de un entramado que favorezca la apropiación de contenidos y que los instrumentos mediadores mayormente empleados apuntan al cuerpo y al protagonismo de los sujetos.*

Se destacan los aspectos aquí considerados: los docentes sienten *“mucha pena por los chicos, por el contexto en el que están”*. Parecen descreer que se pueda lograr inclusión social mediante el

aprendizaje. “¿*Qué inclusión estamos generando?, intentar que el chico llegue. ‘que estén acá, y no estén en la calle ya es suficiente. Aprobalo’*”

Los entrevistados resaltan el *vínculo y la cercanía que existe en el PIT con los estudiantes*; un docente agrega “*Los chicos también encuentran un lugar de contención, un lugar donde son escuchados, donde son acompañados, donde muchas veces son ayudados’*”.

- **Categoría: Significaciones de los procesos de aprendizaje en clave de inclusión.**

En el proyecto desarrollado consideramos que algunas situaciones educativas parecen habilitar la inclusión sociocultural de los sujetos a través de procesos de aprendizaje. En este sentido indagamos con los docentes entrevistados sobre las significaciones que ellos le otorgan a los procesos de aprendizaje en clave de inclusión.

Como aproximaciones podríamos pensar que hablar de inclusión a los docentes no los remitiría directamente a pensar los procesos de aprendizaje, sino por ejemplo a la permanencia y asistencia de los estudiantes en las escuelas. Sin embargo, algunos de ellos se cuestionan si la permanencia es inclusión. “*Muchas veces en algunas escuelas donde se trabaja parece que la lógica es que el pibe solamente llegue a clases y con que el chico haya ido ya eso es incluir. Ahí es donde a mí me choca a veces, porque creo que es cierto cuando uno dice “está bien, lo incluiste en el colegio” pero después ¿qué le enseñaste ese día? quizás fue nada... Entonces ahí es difícil, cómo generaste esa inclusión’*”.

Otra cuestión a destacar, es que pareciera que en sus trayectorias formativas los docentes no contaron con instancias donde se les enseñara a enseñar para la inclusión sociocultural de los sujetos. Lo cual invita a reflexionar sobre la formación docente y preguntarnos si formamos docentes para enseñar a sujetos reales en contextos o a un supuesto sujeto ideal y homogéneo. En tanto lo mencionado, una de las urgencias que tiene la formación docente es brindar herramientas para generar prácticas pedagógicas inclusoras. Si bien lo mencionado no es objeto de la presente ponencia, indagar sobre el aprendizaje necesariamente remite a tensionar la formación de los docentes.

Por otra parte, pareciera en algunos casos que la inclusión fuera solamente “*tarea*” de las políticas públicas y los docentes no se reconocen como sujetos que forman parte de la situación educativa

sino que se abstraen de la misma. Es decir, sostienen que las condiciones de origen de los sujetos son un obstáculo a la hora de enseñar y que los estudiantes aprendan, obstáculo que si bien es identificado como causa del origen sociocultural de procedencia de los estudiantes pareciera traducirse en un atributo de los sujetos: *“los chicos del PIT son alumnos ya vulnerados, entonces qué gran acto mágico te hace creer que van a abrir un libro delante de ti y vas a encontrar un montón de cosas que a nosotros nos llevó años de construir?”*.

Lo expuesto nos permite pensar en lo que Baquero (2016) denomina como “falacia de abstracción de la situación” ya que los docentes parecen pensar que dado el contexto de procedencia de los sujetos, signado por la exclusión, mucho no se puede hacer en términos de aprendizaje, por lo cual no se reconocen como sujetos que inciden en las formas de enseñar y aprender en situación, como si esa lógica que se inserta en la escuela fuese producida fuera de los sujetos que la actúan.

Parece oportuno rescatar lo expresado por uno de los docentes: *“Ustedes decían, esta premisa del aprendizaje genera inclusión, pero a mí me parece que en realidad la inclusión genera aprendizaje”*.

Dichas palabras, nos muestran una clara preocupación por los procesos de aprender pero sin una comprensión del tipo de relación que podría tejerse para generar situaciones de aprendizaje que incluyan. Es decir, que incluir no implique solo permanecer sino apropiarse tanto de los saberes culturalmente validados, como de aquellos que permitan la construcción de otros destinos posibles.

Reflexiones finales

Nos propusimos tomar las voces, intercambios, participaciones, silencios y expresiones, que docentes y alumnos entrelazan en procesos de aprendizaje. Producto quizá de la demora de los permisos institucionales para ingresar a las escuelas, es que nuestras observaciones áulicas recayeron más en instancias de integración, de presentación de actividades, de evaluaciones; donde predominó la comunicación entre docentes y alumnos, con menores posibilidades de relevar instancias de mediaciones entre pares. No obstante, y remarcando también la profunda diferencia de los contextos escolares observados, percibimos ámbitos de convivencia en los que la figura del docente –docentes nóveles- transmite posicionamiento no neutral en la asignación de sentido a su profesión y al contenido. En palabra de uno de los profesores, al salir del aula, y sobre nuestro proyecto, recuperamos su respuesta cuando expresa *“pienso en un giro del término inclusión, no sé*

si es el más apropiado, porque siempre implica que hay un adentro y un afuera, ¿y desde dónde y quiénes vemos el afuera o adentro?

Sostenemos que dar cuenta de la participación de docentes y alumnos -en el marco de un horizonte político que propicie la inclusión- puede aportar a profundizar el conocimiento sobre experiencias de mediación en situaciones educativas y documentar lo que en ellas acontece; de allí que a partir de lo expresado queda planteada la tensión entre las políticas de inclusión y el aprendizaje como inclusión.

El avance investigativo que llevamos adelante reclama una mirada reflexiva que habilite identificar aspectos que estarían obstaculizando y/o posibilitando la verdadera inclusión, como así también el desafío de instalar dentro de las prácticas pedagógicas la desnaturalización de ciertas concepciones del proceso de aprender.

Notas

(1) Proyecto “Aprendizajes e inclusión en la escuela secundaria: mediaciones intersubjetivas en situaciones educativas. Un estudio en casos” Aprobado por Secretaría de Ciencia y Técnica UNC. Año 2016-2017 Directora: Patricia Mercado Co-directora: Natalia González

(2) Proyecto “La interiorización en los aprendizajes, una dimensión en la construcción de la inclusividad social. Intervenciones pedagógicas de egresados de la formación docente superior” Directora: Cecilia Ziperovich- Co-directora: Patricia Mercado aprobado y subsidiado por Secretaría de Ciencia y Técnica UNC. Año 2014-2015

(3) Proyecto de investigación: “Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba” Aprobado por Secretaría de Ciencia y Tecnología. UNC. UNC. Categoría CONSOLIDAR Años 2018-2021

(4) **“Escuela Itinerante” Inaugurada el 12 de abril de 2017 en la Plaza del Congreso, Buenos Aires, como forma de reclamo promovida por CTERA en defensa de la educación pública y reclamo de la Paritaria Nacional. La escuela Itinerante recorrió diferentes provincias del país para visibilizar el conflicto docente y el incumplimiento de la Ley de Financiamiento Educativo.**

BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang N., Maddoni, P. (2007) Replanteos en torno a nuevos y/o viejos espacios de mediación y acompañamiento escolar en Aisenson, D., Castorina, J y otros (comp.) *“Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educativa”*. Noveduc. Bs As.
- Ardiles, M. (2013) Desarrollo profesional y el aprendizaje de los alumnos en Pruzzo (comp.) *“Las prácticas del profesorado”*. Brujas. Córdoba
- Ardiles, M. (2012) *“Vida y Escuela. De experiencias, saberes y evaluaciones”* Brujas, Córdoba.
- Baquero, R. (2007) Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad en Aisenson, D., Castorina, J. y otros (comps.) *“Aprendizaje, sujetos y escenarios”*. Noveduc. Bs. As.
- Bustamante Smolka, A. (2010) Lo (im) propio y lo (im) pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En Elichiry, N. *“Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate”* Manantial. Bs. As.
- Elichiry, N. (2009) *“Escuela y aprendizajes. Trabajos de psicología educativa”*. Manantial. Bs As
- González, N., Beltramino, L. (2015). La formación docente universitaria de la carrera de Profesorado en la Escuela de Ciencias de la Educación FFyH UNC. Andamiajes propuestos y sentidos otorgados. IX Jornadas de Investigación en Educación. CIFFyH. FFyH. UNC.
- González, N., Mercado, P. y Sappia, C. (2011) Los alumnos que ingresan a un Instituto de Formación Docente. Sus Historias de Aprender En Revista Cuadernos de Educación. Centro de Investigaciones FFyH. Año IX- N° 9. FFyH. UNC.
- González, N. y Rodríguez, C. (2018). El docente como aprendiz. Pensar las relaciones intra e intersubjetivas en la formación profesional en Contextos de producción de la teoría de LevVigotsky, a 120 años de su nacimiento. pp 201-214. FFyH.UNC: <http://hdl.handle.net/11086.1/1248>
- González, N. y Beltramino, L. (2017). La formación docente universitaria de la carrera de Profesorado en la Escuela de Ciencias de la Educación FFyH UNC. Andamiajes propuestos y sentidos otorgados. En Cuadernos de Educacion. Año XV- número 15. Cordoba. UNC.
- Kaplan, K (2006) *“La inclusión como posibilidad”* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Organización de los Estados Americanos. Bs As
- Kozulin, A (2000) *“Instrumentos psicológicos”*. Paidós. Bs. As.
- Lipman, M. (1997) *“Pensamiento complejo y educación”*. Ediciones de la Torre. Madrid

- Mercado, P. (2018). Sujetos en situación de aprendizaje. Clave pedagógica de inclusión educativa en Contextos de producción de la teoría de LevVigotsky, a 120 años de su nacimiento. pp 215-237. FFyH.UNC: <http://hdl.handle.net/11086.1/1248>
- Mateos, M. (2001) *“Metacognición y educación”*. Aique. Bs. As.
- Mercado, P. (2015) Aportes de los enfoques socioculturales para “recentrar” los procesos de aprendizaje trabajando en clave dialógica y situacional con la enseñanza. Revista PRAXIS educativa. Fac. Ccias Humanas. UNLPam. Vol19, N°3, pp.62-71
- Pérez Gómez, A. (2017). Pedagogías para tiempos de perplejidad. Rosario. Homo Sapiens.
- Pozo, J. I. (2016). Aprender en tiempos revueltos. Madrid. Alianza editorial.
- Rockwell, E. (2009) *“La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos”* Paidós. Bs. As.
- Sappia, C. (2015) Los sentidos de la experiencia escolar en jóvenes pobres estructurales de la ciudad de Córdoba. En *“Diálogos en torno a procesos de investigación en ciencias sociales, humanidades y artes”* Centro de Estudios Avanzados. UNC.
- Sautu, R. (2007) *“Práctica de la investigación cualitativa y cuantitativa”* Ediciones Lumiere. Bs. As.
- Tenti Fanfani, E. (2003) La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En *“Educación media para todos. Los desafíos de la democratización de acceso”* Grupo Editor Altamira. Bs As.
- Vygotsky L. (1992) *“Pensamiento y lenguaje”*. Fausto Bs. As.
- (1979) *“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”*. Grijalbo. Barcelona.
- Ziperovich, C., Ardiles, M. (2015). *“Aprendizaje e inclusiones. Sentidos y prácticas de docentes de secundaria formados en la universidad”*. XXVI Encuentro del Estado de la investigación educativa. Educación secundaria. UCC.
- Ziperovich, C. (2010) *“Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad”*. Brujas. Córdoba

Documentos

- Ley de Educación Nacional 26206- (2006) República Argentina
- UNESCO (2007) “Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur” Bs As.

Políticas de formación: de la socialización profesional en la cátedra a la especialización sistemática en docencia

Autoras: María Alejandra Rueda, Analía Guardo

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Salta

Resumen

El propósito de esta ponencia es articular la reflexión surgida en el contexto del trabajo de investigación, alrededor de una serie de interrogantes sobre los sentidos de la formación docente en el contexto de la Universidad. Nos encontramos en proceso de ejecución de un proyecto de investigación del CIUNSA⁷ vinculado a la carrera Especialización en Docencia Universitaria, que se dicta en la Universidad Nacional de Salta. Creemos que esta carrera da cuenta de una tendencia en la formación de posgrado que se ha fortalecido en los últimos años, en la mayoría de las universidades del país. En cada caso el modelo de formación pedagógica que se propone puede ser diferente, pero la mayoría de estas carreras tienen en común el estar dirigidas a docentes en servicio, y representar una oferta superadora frente a los cursos aislados que constituían la norma para la formación docente en el contexto del trabajo.

La Especialización en Docencia que se dicta en nuestra universidad recupera las prácticas docentes como eje de la reflexión y producción de conocimientos. Este interés se pone de manifiesto también en las características del trabajo final de la carrera que habilita para el ejercicio de la docencia en la Universidad.

Nuestra intención es problematizar la yuxtaposición de los modelos de formación disciplinar y pedagógico, en la construcción de la identidad profesional docente; y analizar las posibilidades y dificultades que el trabajo final de la carrera como dispositivo de evaluación representa, en términos de expresión de los efectos formativos que la Especialización en Docencia se propone.

⁷ Proyecto N° 2365/0: “La investigación educativa sobre la práctica profesional: concepciones, abordajes y desafíos en los trabajos finales de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNSa.” Este proyecto que se desarrolla en el marco del Consejo de Investigación de la Universidad finaliza en Diciembre de 2020.

Palabras clave:

Universidad- formación docente - reflexión – transformación - prácticas

Presentación

En el año 2002 la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Salta, en el contexto de un proceso de reflexión institucional, propuso la creación de la carrera de posgrado: Especialización en Docencia Universitaria. En un primer momento, previo al proceso de acreditación de la CONEAU, se denominó Especialidad y fue aprobada por Res. C.S. N° 346/02.

Esta oferta de formación se elaboró frente a la necesidad de promover políticas formativas destinadas a los profesionales que ejercen la docencia en las distintas carreras de todas las Facultades de la Universidad, con un propósito general de lograr una mayor profesionalización de los cuadros docentes y la innovación en los procesos de enseñanza.

La característica fundamental de la carrera fue constituirse en una posibilidad para el desarrollo de procesos formativos sistemáticos y periódicos, ante los límites que los seminarios y cursos aislados presentaban como única alternativa para la formación docente en el contexto del trabajo. Por otro lado se buscaba promover en los cursantes un análisis profundo de su práctica, considerándola fundamentalmente una práctica social situada.

La propuesta curricular de la Especialización fue formulada alrededor de un núcleo central de análisis y problematización: “la práctica docente en la Universidad”. El abordaje de este núcleo se planteó a partir de la definición de tres ejes articuladores de contenido: **a.** Práctica Docente, **b.** Condiciones de la Práctica Docente e **c.** Investigación de la Práctica Docente. El desarrollo de estos ejes incluyó diez seminarios temáticos⁸ y un seminario integrador denominado *Análisis de la Práctica Docente*. En el marco de este último Seminario se desarrolla el trabajo final de la carrera.

⁸Los diez seminarios temáticos son: La enseñanza como práctica profesional; La enseñanza en la universidad; Programación y estrategias de enseñanza; Evaluación del aprendizaje en la universidad; El aprendizaje institucionalizado en la universidad; Los dispositivos tecnológicos en la práctica docente; Universidad y sociedad; Políticas, planeamiento y gestión universitarias; La universidad como institución; Investigación educativa e investigación de la práctica docente

El énfasis en la importancia de una propuesta formativa que favoreciera el diálogo entre teorías y prácticas educativas y fomentara la investigación de la práctica docente en el contexto de las problemáticas socio-educativas de la universidad; fueron algunos de los argumentos que se utilizaron para establecer que solo podrían realizar la Especialización los docentes que efectivamente se encontraran designados, en cualquiera de los cargos de las estructuras de cátedra de las diferentes carreras.

Con el tiempo y ante los numerosos pedidos de excepción, se flexibilizó esta norma aceptando la condición de docente adscripto como requisito para la inscripción.

El Seminario Integrador y el Trabajo Final de la carrera fueron constituyéndose en un verdadero desafío para los cursantes en las diferentes cohortes. Este último además de incluir una propuesta de investigación y reflexión sobre la práctica, debe culminar con una resignificación de los términos de intervención pedagógica para la asignatura en la que el docente desempeña su actividad, con relación específicamente al espacio de actuación y decisión que le compete.

Lograr la finalización de estas instancias condujo a la Comisión Académica a la búsqueda de estrategias de acompañamiento y tutoría, que no se habían implementado inicialmente.

Analizar las características del Trabajo final como dispositivo de evaluación y como propuesta de investigación sobre la práctica representa una parte de los aspectos que nos proponemos abordar a través del proyecto de investigación que estamos desarrollando. Nos interesa además y fundamentalmente analizar su valor como expresión de la profundidad de los efectos formativos que la carrera se propone, e instancia articuladora de una nueva epistemología de la práctica.

Construyendo una nueva identidad

En el ámbito universitario la formación docente se ha desarrollado en el tiempo a través de un proceso de socialización profesional. El acceso a una cátedra en cualquier carrera ha significado y significa para muchos profesionales el inicio de las prácticas docentes, aunque no se cuente con la formación específica para ello. De este modo, la socialización al interior de las cátedras representa aún hoy el modo natural y adecuado no solo de ingreso, sino también de progreso en la carrera docente universitaria.

Este fenómeno tiene como base de sustentación la idea de idoneidad profesional, vinculada al conocimiento y titulación en la disciplina, como requisito suficiente para el desarrollo de la enseñanza. Los profesionales que ejercen la docencia identifican como fuente de su formación pedagógica una serie de componentes, entre los que se destacan: la experiencia escolar o biografía escolar y el trayecto realizado en la cátedra universitaria. Este último se concibe como parte de una formación artesanal centrada en una transmisión del saber que se logra a través de las relaciones humanas, en el contexto de trabajo.

Hoy existen en distintas universidades ofertas de formación de posgrado en docencia universitaria que fueron surgiendo, con cierta dificultad, dado que una porción importante de docentes no las consideran necesarias. Estas carreras plantean al cursante modelos de formación pedagógica bastante diferentes, en cuanto a bases de fundamentación y traducción de esas bases en estructuras curriculares. Sin embargo presentan algunos puntos de contacto que es posible destacar, entre ellos que se ofrecen como alternativas de formación en servicio y que se trata de programas relativamente prolongados que habilitan para el ejercicio de la docencia en la Universidad y no de cursos aislados.

En el conjunto de ofertas formativas disponibles se destacan las que proponen recuperar las prácticas docentes como eje de reflexión, de producción de conocimientos y estrategias de intervención. En este sentido es importante aclarar, al decir de Anijovich (2012)⁹, que no es la práctica en sí misma la que genera conocimientos sino su análisis, su relación con las teorías, con las investigaciones y con el contexto social, político y cultural.

Esta autora analiza también algunas de las dificultades que se presentan para la formación docente sistemática, vinculadas a la valoración negativa de la planificación y la reflexión sobre la enseñanza, acompañada de una reivindicación de la intuición y la experiencia como componentes principales de una “didáctica de sentido común”.

Se plantea además que, en ocasiones, el interés en la formación docente sistemática forma parte de una lógica credencialista, pero no supone una intención profunda de transformación. Estas y otras cuestiones nos llevan a advertir la complejidad y los dilemas

⁹ La autora destaca que el punto de partida de una formación que toma como eje la reflexión es la propia experiencia, para poder comprender la historia personal y profesional en un recorrido que transita entre la teoría y la práctica, que toma en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos, y que los enmarca en un contexto institucional y socio-político determinado.

que acompañan la construcción de una identidad docente en la universidad. Proceso que requiere de un diseño de experiencias de formación que partan del conocimiento y consideración de estos problemas, para poder proponer modelos apropiados a la necesidad de formar pedagógicamente a los profesionales universitarios en la reflexión sobre sus prácticas.

La yuxtaposición de modelos de formación disciplinar y pedagógico dificultan la construcción de la identidad profesional docente, es la reflexión sobre la práctica una de las formas de contribuir a la articulación de estos modelos?

El trabajo final: dispositivo de evaluación- dispositivo de formación

Un dispositivo de formación docente es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones y experiencias para que los sujetos se transformen a través de la interacción consigo mismos y/ o con otros, desarrollando conocimientos que modifiquen sus modos de pensar y hacer.

En este sentido la línea de reflexión sobre la práctica promueve la indagación y exploración sobre la experiencia cotidiana; para generar nuevas comprensiones a través de procesos de análisis y deliberación que, por lo general, parten de la percepción de situaciones problemáticas que requieren ser resueltas.

La reflexión puede entenderse como una acción que vuelve sobre sí misma, que implica un decir de un individuo a otro o a sí mismo. Y en este proceso, se compromete a generar nuevas comprensiones y apreciaciones.

El pensar la formación pedagógica desde la reflexión sobre la práctica representa una alternativa frente a un enfoque tecnicista de la formación, se relaciona con la perspectiva que entiende la acción educativa como práctica social y pone el acento en la centralidad del “pensamiento del profesor”. Angulo Rasco (1989)¹⁰ sostiene que el conocimiento que ayuda a la comprensión del contexto y el que determina en última instancia las decisiones y las soluciones que se adopten durante la enseñanza, es un conocimiento personal. Entendido como un conocimiento práctico, un “saber hacer” en su mayor parte tácito que

¹⁰ Propone distinguir entre una racionalidad técnica y una racionalidad práctica de la enseñanza, sosteniendo la importancia de entender la acción educativa como práctica social, mediada por procesos reflexivos de interpretación de los participantes y regulada por una normatividad ética.

se activa en la acción misma. Gracias al análisis que este conocimiento práctico permite los profesores resuelven los problemas que se les plantean. Los juicios situacionales, que median reflexivamente con la acción son, por lo tanto, más importantes que cualquier tipo de conocimiento teórico o de habilidades técnicas asimiladas durante la formación. Así, la reflexión en la acción es uno de los elementos clave de la acción educativa como práctica.

Como se describió anteriormente el núcleo que articula toda la propuesta formativa de la Especialización en Docencia es la reflexión e investigación sobre la práctica docente en la Universidad, análisis que finalmente los cursantes deben poder plasmar en un trabajo integrador que constituye el último requisito de la carrera y que se realiza en el marco del Seminario integrador.

Este seminario está orientado a favorecer procesos de integración y reflexión sobre las distintas problemáticas abordadas en cada uno de los ejes curriculares, integrándolos a procesos de indagación sobre aspectos seleccionados de la práctica docente del cursante, a partir de los cuales luego desarrollará su trabajo final. Entendiendo que estas prácticas son situadas y requieren un análisis del contexto de actuación.

En consonancia con estos lineamientos se advierte que el diseño curricular de la carrera incluye entre los diez Seminarios que los cursantes realizan, algunos que problematizan las condiciones políticas, sociales e históricas de la Universidad como institución.

Esta necesidad de brindar elementos para el análisis del contexto de la reflexión sobre la práctica de la enseñanza, se advierte también en la estructura del trabajo final, que propone para su elaboración una secuencia de capítulos.

El primer capítulo requiere una presentación general que incluye la contextualización del cursante en la Universidad, Facultad, Carrera y estructura curricular. Es decir una descripción de condiciones institucionales y curriculares en un marco socio-histórico definido. El segundo capítulo supone la contextualización en la cátedra particular de la que forma parte el docente y el plan de estudios respectivo. El tercero presenta la cátedra como caso e incluye una descripción detallada del equipo docente, de los estudiantes y de la propuesta de trabajo.

En el cuarto se desarrolla la propuesta de indagación que conlleva el trabajo a partir de la problematización de su práctica que realiza el cursante. Este último comprende también el diseño de intervención que se deriva del análisis. Incluye entonces la selección de un tema que será problematizado, el desarrollo del marco teórico, metodológico, análisis e interpretación de referentes empíricos y elaboración de conclusiones. En estas últimas se fundamenta el nivel propositivo, siempre orientado a mejorar algún aspecto del tema/problema planteado inicialmente.

En el análisis documental realizado sobre trabajos finales presentados por los cursantes de la Especialización, se observa que las indicaciones para la formulación de estos capítulos, la estructura propuesta para la realización del trabajo, condiciona el proceso de elaboración.

Los trabajos se presentan descriptivos, fragmentados. El carácter prescriptivo de su organización condiciona el desarrollo. Las orientaciones que guían su formulación se convierten en obstáculos que dificultan la expresión de la reflexión que el docente realiza sobre su práctica, cuando esta ocurre.

La docencia como práctica social históricamente determinada se genera en un tiempo y un espacio concretos y, como toda práctica social expresa conflictos y contradicciones.

Las formas establecidas y estructuradas del trabajo final como instancia evaluativa no contribuyen a dar cuenta de esa complejidad.

Valorar la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia incluyendo en ella sujetos, situaciones y procesos implicados, excede el marco de lo individual. Requiere diálogo y construcción colectiva para avanzar en una teoría comprensiva de la enseñanza. Es en este sentido que surge la pregunta sobre cuáles serían los modos o dispositivos alternativos a la estructura organizativa del trabajo final, para que este se desplace de dispositivo de evaluación a dispositivo de formación.

Tal como está planteado, el docente debe demostrar a través de él que puede reflexionar sobre sus prácticas, cuando en realidad debería constituir el punto de partida de una práctica que continúe y se instale en el tiempo, superando los límites de la reflexión esporádica para convertirse en un rasgo permanente de profesionalidad docente.

La naturaleza de la reflexión y su contenido

Podemos considerar la reflexión, como un proceso cognitivo activo y deliberativo, que se pone en movimiento ante la necesidad de formularnos preguntas y de alcanzar un nuevo nivel de conocimiento y seguridad.

Plantear la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente supone necesariamente un reconocimiento del valor que tiene la experiencia personal del sujeto, de sus formas de pensar y de hacer, que pueden ser analizadas críticamente, reconstruidas y transformadas.

Sin embargo no podemos desconocer la complejidad que supone la formación y el desarrollo de este enfoque de reflexión sobre la práctica.

La reflexión requiere tiempo para volverse explícita, consciente y constituirse en práctica; es un proceso individual y al mismo tiempo ocurre en un contexto institucional y político.

Promover la reflexión se ha convertido en uno de los propósitos imprescindibles de las carreras de formación en docencia, sobre todo aquellas que buscan promover la transformación de las prácticas docentes. La importancia de este enfoque prácticamente no se discute, pero si se analiza: cuáles son los contenidos de esa reflexión y cómo se puede acceder a ellos.

En este sentido cabe la pregunta: qué condiciones son necesarias para la creación de espacios y procesos reflexivos en la formación y desarrollo de los docentes?, considerando aquí que no solo los profesionales que ejercen la docencia requieren de estos espacios, sino que son necesarios para todos los docentes, tengan formación docente sistemática o no. Schön (1983) plantea los límites a la reflexión en la acción a partir de reconocer que la racionalidad técnica es la epistemología de la práctica que más abunda. En esta perspectiva, la competencia profesional es vista como la aplicación del conocimiento técnico para resolver los problemas de la práctica, concebidos desde una lógica instrumental.

Para lograr una epistemología de la práctica que pretenda tener su fundamento en la reflexión en la acción, el autor propone que la formación de los profesionales debería reconsiderar su diseño desde la perspectiva de una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada, con la formación tutorizada en el arte de la reflexión en la acción.

La práctica educativa es compleja por naturaleza y los problemas que se presentan a los profesionales en la realidad, no lo hacen como estructuras bien organizadas sino como situaciones poco definidas que requieren de análisis e interpretación, situaciones problemáticas caracterizadas por la incertidumbre y la indeterminación.

Los docentes deben “construir” los problemas, a partir de un “encuadre” que supone un proceso mediante el cual les será posible definir la decisión que se ha de adoptar. La vida cotidiana del profesional depende así del conocimiento tácito en acción.

Dejando de lado el modelo de la racionalidad técnica, toma fuerza la idea de que existe un tipo de saber que es inherente a la práctica. Cuando alguien reflexiona sobre la acción se convierte en investigador en el contexto práctico, y es en esta dirección que consideramos deben encaminarse los dispositivos que desde la Especialización en Docencia se promuevan, para desarrollar una epistemología de la práctica que sitúe la resolución de los problemas de la práctica dentro del contexto más amplio de la indagación reflexiva.

BIBLIOGRAFIA

- Angulo Rasco, J. F. (1989). Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica, en *Investigación en la Escuela*, Sevilla, 7/1989 [p. 23-35]
- Angulo Rasco, J.F.(1990): *Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las de investigación interpretativa*. En Martínez Rodríguez, J.B.: Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Universidad de Granada.
- Anijovich, Rebeca (2012): *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*.Bs.As. Paidós.
- Flick U. (2012) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- House, E. H. y Howe, K.R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid. Morata.
- Kemmis, S (1999): *La investigación-acción y la política de la reflexión*. En Pérez Gómez, A et al: *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid. AKAL.
- Kvale, Steinar (2011) *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid. Morata

- Rodríguez Gómez, G. et al (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga. Aljibe
- Schon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid. Paidós-MEC.
- Simons, H. (2011): El estudio de caso: teoría y práctica. Madrid. Morata.
- Stake, R. (1998): Investigación con estudio de casos. Madrid. Morata.
- Steiman, Jorge (2018): Las prácticas de enseñanza-en análisis desde una Didáctica reflexiva. Bs.As. Miño y Dávila.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997).La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela. Valladolid. Trotta.
- Zeichner, K. (1993). "El maestro como profesional reflexivo", Cuadernos de Pedagogía (Nº 220, diciembre de 1993). Valencia. Fontalba.

Mesa 7. Procesos educativos en espacios no escolares: políticas, dispositivos y sujetos

Entre lo decible y lo mostrable: Practicantes y adolescentes en talleres literarios en contextos de encierro

Autora: Mirta Gloria Fernández

Pertenencia institucional: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires

Resumen

La siguiente ponencia expone los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en contextos de encierro adolescente desde la cátedra de Didáctica Especial en Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Desde los guiones, relatos y textos de ficción, con acento en la reflexión sobre la práctica, que los alumnos deben producir durante la cursada de un año, concernientes a las prácticas pedagógicas que llevan a cabo, por decisión propia y con supervisión constante, arribamos a algunas conclusiones parciales. Según parte de nuestras inferencias, la forma de encarar el taller requiere de cierta plasticidad de los pasantes en el aquí-ahora de un espacio donde la escritura de los adolescentes forma parte de otras prácticas sociales más amplias que deben ser atendidas en su emergencia y conflictividad. A la vez, las escrituras y las disímiles modalidades que adquiere la comunicación en el taller dan cuenta de dispositivos de censura y autocensura que interfieren en desarrollo de los talleres. Chicos y pasantes se presentan dubitativos entre lo que se puede o no se puede decir, mostrar, leer y escribir en el contexto del taller.

Palabras clave: conflictos-adolescentes-encierro-producción-censura

Dos tipos de corpus de investigación conforman las bases de esta ponencia: las producciones escritas que los practicantes deben desarrollar en el marco de la Cátedra de Didáctica Especial en Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras y las experiencias de lectura llevadas a cabo desde el Seminario de LIJ, ambas en la Facultad de

Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Sobre la base de estas investigaciones, la escritura pedida por la cátedra produce reflexiones y cambios de rumbo imprescindibles por parte de nuestros alumnos. Los temas no son azarosos, sino que deben producir diferentes textos, como relatos y monólogos, en los cuales se les propone, entre otras cosas, replantearse el sentido que adquiere enseñarles lengua y literatura a unos adolescentes que a unas veces se muestran desganados o reticentes y otras exceden nuestros planes llevándonos a sus propios intereses.

Desde esa base, los alumnos que deciden llevar a cabo sus prácticas pedagógicas en contextos de encierro (CDE) se topan con diversos obstáculos que necesariamente deberán sortear para llegar a buen puerto; lo cual para ellos ya no dignifica aprobar la materia, sino a lograr seducir con la literatura a unos jóvenes tal concentrados en sus propios problemas, inherentes al encierro, que les resultará acaso complejo y desafiante hacerlos participar de los talleres de lectura y escritura que la cátedra lleva a cabo en el Centro de Régimen Cerrado José de San Martín desde 2002. Estos problemas, que los chicos y chicas reclusas manifiestan, van más allá del aprendizaje de la lengua y la literatura, dando cuenta de unas lógicas institucionales que obligan a nuestros practicantes a tomar decisiones vertiginosamente en el día a día desde y a responder a esas lógicas institucionales y a las exigencias pedagógicas de los chicos.

En las tutorías semanales observamos cada vez con más asiduidad la hegemonía de los chicos, sus esfuerzos por hacer prevalecer sus identidades lo cual va generando la flexibilidad y apertura por parte de los alumnos de letras que dilatan sus ambiciones de clase magistral para priorizar a los deseos y las prerrogativas de los adolescentes. Sin embargo, este escenario que de entrada se presenta como fecundo es obturado por dispositivos de control institucional que nos resultan preocupantes por su ambigüedad en tanto, desde una apariencia amigable y correcta, interfieren en el desarrollo libre de los talleres y, lo que es peor, atentan contra la libre expresión de los chicos y también de los pasantes.

Históricamente, los talleres impartidos en contextos de encierro desde la cátedra vienen mostrando las formas de apropiación de poemas o relatos de autores canónicos por parte de unos adolescentes que realizan un “uso interesado” (Sorrentino y Fernández, 2019) de los textos que leen, copian o hacen copiar a sus docentes para escribirles cartas a sus parejas o

familias, o para alertar sobre la presencia de duendes malignos y extraños pomberitos al interior de la cárcel denunciando así su situación de encierro en forma simbólica (Fernández, 2006:67).

En investigaciones anteriores (Fernández, 2004, 2006, 2014, 2015ab, 2016, 2018; Bombini y Fernández, 2015; Sorrentino, 2015) hemos descripto las distintas formas en que los chicos plagian algunos de los versos de disímiles poemas para insertarlos entre los suyos o para ponerles música y grabarlos en el taller produciendo así interesantes hibridaciones, “robar la materialidad del texto y autoproclamarse autor” postulábamos (Fernández, 2006:48). Zavala (2009) cuenta la experiencia de un grupo de adolescentes que se apropia de un soneto para producir rap (31) y postula que se trata de un quehacer letrado inscripto en prácticas sociales más amplias y aceptadas; en nuestro caso, el dictado o la escritura de cartas, con o sin andamios de los docentes, involucra quehaceres vinculados a comunicarse con el exterior, participar de un taller, hacer buena conducta y valorar a la familia a través de frases afectuosas; el tipo de pensamiento que encausa esta clase de acciones es “gente como yo hace este tipo de cosas con la literatura” (Zavala, 2009: 28). Nos interesa la idea del “hacer” que esta autora le asigna a la literatura la cual hemos vivenciado en los talleres en contextos de encierro ocurridos hace 15 años donde los chicos se sentían con derechos de escribir o de dictarle a sus profesores textos como los que escribió en ese tiempo un adolescente al que le gustaba utilizar seudónimos como Carlitos, Perico o Popeye, al estilo de Camilo Blajaquis, un joven poeta que también víctima de encierro juvenil. Dice Carlitos:

Reír para siempre de los malos y los buenos
reír de lejos de cerca de loco y de cuerdo
agarrarse la barriga de risa y seguir riendo
matarse de la risa del encierro
de los guardias y de los compañeros
destartalarse riéndose de uno mismo.
Y seguir riendo hasta contagiar a todos.

En otro poema, un poco más osado escribía Carlitos:

Me río de vos
y de tu gente
de tu plata
de tu triste cara
de tu auto a mil por hora
de tu cuerpo de gimnasio
me río de que caigas

en un barrio como el mío
sin un peso en el bolsillo
no creo que aguantes
ni un día.
Qué risa que me da
concheto gil gato.
Qué risa.
Aunque nadie te haga nada
te vas a morir solo.

Veremos, a través de los textos de los practicantes y de los chicos de 16 y 17 años, la forma en que el bloque de acciones “hacer- decir oralmente y -escribir” (entre otras vivencias paralelas a la producción) da cuenta del poder que tiene la literatura para testimoniar unos conflictos que superan el marco del taller. Veremos también la plasticidad de nuestros estudiantes que se van acomodando a unos emergentes de cierta complejidad. Podremos observar que estos dos últimos años existe una actitud de auto censura por parte de los chicos que disuade la escritura de textos como los que Carlitos y otros adolescentes producían entre 2002 y 2015.

1. Yo no les paso cabida

Sasha y Juan conforman una pareja pedagógica a la cual le está yendo muy bien en el taller literario con los 7 varones y las tres chicas en estado de encierro que los reciben con alegría y responden a las consignas del dictado o lectura de cartas con o sin ayuda de sus profesores. En el tercer encuentro, ya en confianza y entre la lectura de uno y otro poema, las chicas se dirigen a Sasha para decirle cuán hermosa podría ser si siguiera sus consejos: “Profe, si vos te depilás las cejas, te sacás los anteojos más planchita y maquillaje, re vas, eh”. Y la practicante contesta solo con una sonrisa comprensiva. Algo en el mismo sentido, ocurre cuando Rodrigo insiste, desde el principio del taller y con el resto de los varones, en hacer alusiones al hecho de que Juan, según ellos, “parece gay”. Cantan una canción, o le hacen gestos a Juan, mientras Oriana y Gisela se ríen. En el siguiente registro el aludido Juan narra la forma en que su pareja pedagógica retoma el tema:

Sasha, al notarlo, decidió cortar la lectura de los mitos y hacerse cargo del tema. Dijo: “¿Quieren que hablemos de homosexualidad? ¿Quién de ustedes conoce a un o una homosexual?” dejándolos a todos calladitos y quietitos. Ella misma levantó la mano y luego, Oriana. Los temas tabú suelen dejarlos atentos cuando les proponemos hablarlos. Así pasó con Oriana, que mostró interés ni bien se planteó el tema. Sasha contó que tenía una

hermana lesbiana y que la homosexualidad era, simplemente, el mismo amor que se tienen un hombre y una mujer solo que entre un hombre y un hombre o una mujer y una mujer. Oriana también compartió la historia de su tía lesbiana y dijo, al final, que lo que importa es que cada uno sea feliz. Rodrigo (novio de Oriana) escuchaba atento y medio enojado, inquieto, molesto, con una sonrisa torcida; claramente se sintió interpelado, pero quedó desconcertado cuando Oriana contó sobre su tía. Le preguntamos a Rodrigo qué opinaba al respecto y tan solo dijo “Nada, nada, yo no les paso cabida”. La idea era hablar del tema y tratar de hacerle ver que amar a otro nunca puede ser usado como insulto. No quedó muy contento y de hecho, al terminar el taller, fue el único que no nos saludó.

Lejos de enojarse, en el siguiente encuentro, Sasha se disfraza de Juan y Juan de Sasha y entre risas y propuestas de escritura llevan a cabo un taller de teatro en el que dramatizan sus sexualidades mientras les recomiendan el uso de preservativos. Más allá de la buena decisión de la pareja pedagógica, que tiene la plasticidad de desviarse del taller de poesía y escritura de cartas hacia el taller de teatro (para dramatizar el suceso discriminatorio); y desde ahí poder bajar alguna línea ideológica, los adolescentes en reclusión enuncian aquello que es posible ser enunciado en ese contexto; es decir sabemos que, en todos los casos, lo que se dice se limita a ese momento y con esos participantes exclusivamente. Lo expresan porque lo pueden expresar allí y en ningún momento se cuidaron de esconderse de los guardias que presencian todos los sucesos, ubicados puertas adentro del salón. Concretamente, los chicos usan gay como un insulto a un practicante porque saben que lo pueden decir; están avalados. Veremos a continuación que, para decir, escribir o hacer otro tipo de cosas, que no son ya decibles ni mostrables, los chicos se amparan en el taller y se ubican, planificadamente, a espaldas de los guardias.

2. Vos te llevás al presidente

Manuel y Aldana comparten un taller de escritura epistolar para lo cual llevan viejas cartas de sus propias familias y otras de autores, músicos, actores y varias personas públicas. En ese contexto, Brian le pregunta a Manuel, su profesor, si puede escribir una carta dirigida a él para contarle que dejó la escuela y que salió a robar porque “en mi casa no había para comer y mi abuela no nos podía ayudar más”. Todo eso, le aclara, lo pondrá en la carta y otras cosas más, pero con la condición de que se la lleve y la mande porque si la deja se la van a sacar y “va a haber quilombo”. Y aclara: “además las cartas no llegan”. Un rato después, se arrepiente y dice que una carta es muy larga y que entonces escribirá lo que

mejor le salga. Al quedarse pensando con la hoja en blanco a la que mira fijamente, Aldana asombrada por este tipo de confesión sobre su detención, le propone a Brian contar su experiencia de abandonar la escuela en un poema corto. Le ofrece como ayuda “Hagamos un trato”, de Mario Benedetti que es un poema de amor con destinataria marcada. Veamos un párrafo:

Compañera
usted sabe
puede contar
conmigo
no hasta dos
o hasta diez
sino contar
conmigo

Para sorpresa de ambos pasantes, el poema de Brian se sale del acostumbrado tópico del amor para operar en un importante desvío:

Hagamos un trato amigo
Vos te llevás al presidente
Y yo te devuelvo tu auto
Vos te llevás al presidente
Y yo te devuelvo tu casa
Vos te llevás al presidente
Y yo no te robo más.
No pienses qué flojera
Vos podés contar conmigo
no hasta dos
o hasta diez
sino hasta el infinito
y más allá

Más allá de que es la palabra compañera, que encabeza los versos de Benedetti, la que podría originar el deslizamiento del poema de Dylan que va desde el amor hacia una tendencia más política, cuando los practicantes pretenden leer el poema en voz alta, Brian se pone muy nervioso y muestra la intención de romperlo; finalmente, ambos profesores y Dylan, que se muestra asustado, acuerdan en que se llevarán la producción afuera de San Martín porque “adentro está prohibido meterse con estas cosas”. Los demás chicos asienten mientras miran de reojo al guardia y Brian aprieta su texto en un puño haciendo una pelotita para pasársela a su profesor de taller. Otro pasante, Ignacio, que trabajó con

este mismo chico, narra una práctica ocurrida recientemente, de julio de 2019 en la que se evidencia que Dylan insistía en direccionar su escritura hacia cuestiones una línea

Dylan quería transcribir su carta para que le quedara una versión más prolija. Para eso, busca la ayuda de Belén, con el fin de evitar errores de ortografía y de que le ayude a ampliar ideas. Dylan comentó que le interesaba hablar de algo más político, lo cual nos sorprendió porque la temática predominante de los encuentros siempre fue el amor. Aún así, quiso hacerlo en modo de carta a su madre. Pero a medida que se iba construyendo el escrito sea hacía más presente la idea de un texto por fuera de escribirle a su mamá y contarle cómo andaba o cuánto la quería. La carta a la madre terminó siendo un texto lleno de ideas sobre la injusticia:

Mami, yo te escribo esta carta, yo sé que vos estás con el señor que mucho le hace falta. Ahí a mucha gente su casa le hace falta. Yo no sé cómo en este país estas cosas pasan, el presidente se llena su boca lo mucho que le cuesta y a él no le importa.

Yo quiero que esta gente salga al frente. Niños, abuelos que se que perdieron lo más lindo del mundo, su familia. Muchos niños que nunca vieron a sus padres. Sufren en la pobreza y lo que le sacaron no se le devuelven con nada del mundo.

Los recuerdos solos no se pueden curar.

Creemos que la apelación al género epistolar fusionado con el poema, sumada a que el pasante sigue con otra actividad sin fomentar la conversación sobre el poema de Dylan se vinculan con la censura que viene instalándoles estos últimos años. Los guardias, en dúos o tríos, están presentes en los salones y a veces intervienen para corregir a algún chico o para dirigirles miradas reprobatorias o simplemente haciendo notar su presencia.

3. Fue para robar tu corazón

Gisela y Ezequiel lo mismo que Oriana y Rodrigo son dos parejas que probablemente se hayan conformado como tales entre las paredes de la institución. No lo sabemos, pero lo que sí sabemos es que concurren al taller de literatura (como ellos le llaman al espacio de la UBA) para estar juntos, besarse o tocarse mientras van participando de escrituras alusivas a sus noviazgos. Ezequiel se para y se pone entre la puerta tapando la visión de los guardias y entonces Oriana y Rodrigo aprovechan la ocasión para darse un beso bastante largo. Dice uno de nuestros pasantes:

Lo interesante del caso de esta pareja (que realmente no necesita mucho incentivo, solo era darle las cosas y ellos ya sabían qué hacer, y lo hacían muy bien) es que se escribían el uno al otro, complementando su escritura, haciendo un verdadero trabajo en equipo (cual si fuera la escritura comunitaria de los románticos alemanes). Oriana, además, le corregía muchas veces a su pareja los signos de puntuación. La escritura de Rodrigo tiene muchos errores ortográficos y ninguna puntuación, aunque lo más grave es que a veces las frases le quedan sin sentido. Oriana se

encargaba de reformarlas hasta que quedaran coherentes, y parece que a Rodrigo no le molesta para nada esa situación sino, por el contrario, la valora mucho. Más allá de los errores gramaticales, son cosas realmente muy bellas, muy poéticas y elaboradas las que escribía. El escrito que dejó inconcluso en el cuaderno la vez pasada lo fue completando. A medida que escribía me lo daba a mí y me pedía que lo leyera en voz alta; yo ponía todo mi mejor esfuerzo por leerlo con un máximo de sentimiento y a Oriana le encantaba, y le daba un beso o lo acariciaba o le decía algo amoroso. Y de verdad que sonaba muy bien.

Fui un delincuente
pero no era para sacar cosas
fue para robar
tu corazón

Como en una payada, Oriana le respondía con otros textos de su autoría, parafraseando a Neruda.

Yo te nombro mi rey
hay más altos que tú,
hay más puros que tú,
hay más bellos que tú,
pero solo tú eres al que amo ♥
♥ Solo tú y yo
solo tú y yo, amor mío nos amamos ♥

Esas escrituras que viajan de cuaderno a cuaderno o que se deslizan en hojas sueltas que las parejas comparten, están adornadas con corazones atravesados por flechas y con ojos que chorrean gotas de birome azul; a veces una carta o un poema aparecen firmados con los nombres de ellos mismos dibujados con trazos gordos y rellenos a la ligera como ilustraciones sin terminar; otras veces dos bocas se funden en besos flotando en el aire sin cuerpos. En una hora y media de taller los chicos y las chicas exhiben un conglomerado de afectos, sexualidades, palabras y manifestaciones corporales en un aquí y ahora donde surge lo que podríamos llamar una “escritura-catarsis”.

Coincidimos plenamente en la necesidad inmensa que tienen de una cosa por sobre todas las demás que les hacen falta: **sexo**. En cierto momento, Sasha le propuso a Ezequiel armar un acróstico con el nombre “GISELA”, y él dijo en voz baja “Gisela... quiero tenerte”, después lo escribió, y después lo tachó y rompió la hoja (rompió casi todas las hojas en las que escribió, y hasta se llevó –otra vez- el cuaderno El nivel de fantasía, ingenuidad y desidia en que están imbuidos los que dirigen el Centro San Martín, creyendo que en esas condiciones alguien podría “reformarse”, se hace angustia en estos chicos, se plasma en depresión, en ira. La operadora nos contó que hace unos días Oriana le pegó un piña a una reja y se le hinchó toda la mano.

Conclusiones

En el interjuego entre lo que se puede o no se puede decir y mostrar, los chicos y las chicas en encierro ponen de manifiesto, a través de una escritura estilizada o directa, las deficiencias de un sistema obsoleto para el cual volver insulto una sexualidad es lícita, mientras resulta inadmisibles manifestar el afecto o la ideología. Desde un quehacer que excede el marco de un taller literario, los chicos se permiten transformar en palabras la experiencia del amor y la censura dejando testimonio de que sus propósitos, como grupo social, se corresponden con un proyecto más abarcador. Las cartas y la poesía de amor aparecen entonces como las formas del afecto permitido. Corazones flechados, bocas unidas y ojos lacrimosos en el azul de un birome gastada dibujan el cuerpo que se desea pero que no se puede tocar, mientras la bronca se transforma en un poema roto a pedazos. Cosas que hace la gente como yo (Zavala, ib.).

Los alumnos que cursan Didáctica en Letras y llevan a cabo los talleres en espacios de reclusión, con una original flexibilidad, van participando de estas lógicas institucionales concientizando la tarea que les espera en sociedades que encierran siempre a unos mismos chicos como si todos los días fueran “el día de la marmota”. En un creciente contexto de desigualdad que castiga la pertenencia a clases sociales empobrecidas, la escritura de unos chicos en complicidad con futuros docentes de letras no es suficiente, pero nos da un poco de esperanza.

BIBLIOGRAFÍA

Bombini, Gustavo y Fernández, Mirta Gloria (2015) “La producción de conocimiento emerge de la experiencia: la Didáctica Especial en Letras en contextos de encierro”. En: Fernández, (comp.) *Apropiaciones descarriadas: mediaciones del profesor de letras en talleres de escritura en contextos de encierro*. Resultados de los voluntariados universitarios 2010, 2012, 2013 y 2015. Buenos Aires: El hacedor. (pp. 13-42).

Fernández, Mirta Gloria (2004) “Letrados y reclusos: para un nuevo pacto de lectura” IV Congreso de letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 18 al 21 de octubre de 2004. Disponible en:
<https://es.scribd.com/document/127123361/estudio-casos>

..... (2006) *¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social*, Buenos Aires: Biblos.

..... (2014) *Hurtar la palabra poética, Escritura, adolescencia y contextos de encierro*, Buenos Aires: El hacedor.

..... (2015a) *Apropiaciones descarriadas: mediaciones del profesor de letras en talleres de escritura en contextos de encierro*. Resultados de los voluntariados 2010, 2012, 2013 y 2015. Buenos Aires: El hacedor.

..... (2015b) “Táctica y estrategia: intertextualidad y encierro”. En: Fernández, M.G (comp.) *Apropiaciones descarriadas: mediaciones del profesor de letras en talleres de escritura en contextos de encierro*. Resultados voluntariados 2010, 2012, 2013 y 2015. Buenos Aires: El hacedor. (pp. 73-90).

..... (2016) “Enseñar es escudriñar el poder: prácticas intelectuales de conciencia colectiva en las clases de literatura”. En: Blake, C. y Frugoni, S. (coord.) *Literatura, infancias y mediación*. Editorial de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. (pp.43-52).

..... (2018) “¿Por qué *rescatar* se transforma en un verbo reflexivo? Los discursos sociales en la constitución identitaria de un grupo de adolescentes en estado de reclusión transitoria” En: Roberto Bein Mariana di Stefano, Daniela Lauría, María Cecilia Pereira (coord). *Homenaje a Elvira Arnoux Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura Tomo III*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. (pp. 164 a 182).

Disponible en: <http://publicaciones.filo.uba.ar/homenaje-elvira-arnoux-tomo-iii>

Rockwell, Elsie (2018) *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*; compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer. Buenos Aires: CLACSO.

Sorrentino, Florencia (2015) “La búsqueda de la vocación: tensiones entre el encierro y la libertad”. En: Fernández, M.G (comp.) *Apropiaciones descarriadas: mediaciones del profesor de letras en talleres de escritura en contextos de encierro*. Resultados de los voluntariados 2010, 2012, 2013 y 2015. Buenos Aires: El hacedor. (pp. 42-56).

Sorrentino, Florencia y Fernández, Mirta Gloria (2019) “La literatura entre la academia y el encierro adolescente: apropiaciones interesadas de la lectura y la escritura”. En: X Congreso de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de San Martín, 24 y 25 de agosto de 2019.

Zavala, Virginia (2009) “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”. En: Cassany, Daniel (comp.). *Para ser letrados*, Barcelona: Paidós.

El trabajo docente *en y desde* el hospital. Experiencias docentes en un contexto de hospitalización

Autora: Laura Romera

Pertenencia institucional: UNC. Facultad de Filosofía y Humanidades CIFFYH

“Poner a alguien en el lugar de estudiante es lo mejor que la enseñanza puede hacer” Feldman, Daniel

Resumen

La presente ponencia busca socializar los avances en el proyecto de Tesis de Maestría, *“Experiencias docentes en la cotidianeidad de una escuela en contexto de hospitalización”* abordando el estudio de las experiencias de los docentes en la cotidianeidad de la escuela hospitalaria que funciona en un hospital público de la ciudad de Córdoba, enmarcado en el Proyecto: *“Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad”*¹⁷

Dicho proyecto apunta a analizar las experiencias de los docentes en la escuela hospitalaria atendiendo a las particulares situaciones vividas en la enseñanza en este contexto.

Nos proponemos en esta instancia presentar algunas reflexiones acerca de la configuración del trabajo docente en la especificidad de la educación hospitalaria, las resignificaciones y tensiones emergentes en la trama de las experiencias cotidianas y los desafíos abiertos a la invención de la tarea frente a la complejidad del educar en condiciones de enfermedad y/o de hospitalización. Se busca recuperar a partir de los diálogos con quienes construyen cotidianamente el trabajo educativo en estos contextos, algunas de las cuestiones relevantes que definen el hacer y sus sentidos.

Palabras clave: Sujetos- experiencias- trabajo docente-hospitalización-sentidos

¹⁷(CIFFYH- SECYT-UNC período 2018-2021 y Dirigido por Mgter Olga Silvia Avila).

Introducción

En la presente ponencia se busca socializar los avances en el proyecto de Tesis de Maestría, *“Experiencias docentes en la cotidianeidad de una escuela en contexto de hospitalización”* abordando el estudio de las experiencias de los docentes en la cotidianeidad de la escuela hospitalaria en un hospital público de la ciudad de Córdoba, enmarcado en el Proyecto: *“Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad”*¹⁸

Apunta a analizar las experiencias de los docentes en la escuela hospitalaria atendiendo a las particulares situaciones vividas en la enseñanza en este contexto, se interroga acerca de la configuración cotidiana de la tarea docente en esta escuela en relación a las circunstancias que atraviesan a los niños y jóvenes que construyen su oficio de estudiante en este contexto.

Nos proponemos en esta instancia presentar algunas reflexiones acerca de la configuración del trabajo docente en la especificidad de la educación hospitalaria, las resignificaciones y tensiones emergentes en la trama de las experiencias cotidianas y los desafíos abiertos a la invención de la tarea frente a la complejidad del educar en condiciones de enfermedad y/o de hospitalización. Se busca recuperar a partir de los diálogos con quienes construyen cotidianamente el trabajo educativo en estos contextos, algunas de las cuestiones relevantes que definen el hacer y sus sentidos.

Aproximarse a la configuración del trabajo docente en este contexto implica preguntarse por las particulares situaciones vividas en la escuela hospitalaria, así como también por las relaciones con niños en situación de internación,- entendida como momento situacional- en la vida de este sujeto que se ve afectada en todos los aspectos, entre ellos, la interrupción de la escolarización.

Requiere preguntarse cómo significan los docentes las tensiones entre el ámbito de la salud y de la educación, teniendo en cuenta que algunas perspectivas teóricas lo consideran como integrante de un equipo de salud. Se trata de un campo en que se despliegan

¹⁸ CIFFYH- SECYT-UNC período 2018-2021 y Dirigido por Mgter Olga Silvia Avila.

prácticas que adquieren características originales, muy distinto al de la escuela común, y al que se suman otros actores, con los cuales se interactúa inexorablemente, por tratarse de una escuela en un contexto hospitalario.

Relatos, experiencias y sentidos

Los objetivos del proyecto apuntan a describir las particularidades mencionadas a partir del relato de las/los maestras/os, reconstruir algunas tramas de la cotidianidad en las que transcurre este hacer y reconocer procesos vividos a partir del análisis de las acciones, sentimientos y reflexiones que expresan los sujetos.

Apelamos a la palabra de los docentes ya que expresan las significaciones – al menos aquellas a las cuales podremos acceder- que construyen los sujetos a partir de lo vivido, y que se configuran siempre en relación a las condiciones objetivas, destacando por lo tanto la experiencia en su relación dialéctica entre los aspectos subjetivos y estructurales. (Petrelli 2010)

Por otra parte asumimos que las experiencias se configuran siempre en relación al otro, es el carácter colectivo lo que da lugar a la experiencia, por lo cual se intentará comprender los modos particulares en que los sujetos-docentes- experimentan las situaciones vividas en un ámbito específico y compartido.

En este sentido pensamos que estarán atravesadas por el complejo modo en el que se articulan en la vida cotidiana el trabajo y las relaciones colectivas en el ámbito hospitalario.

Resulta ineludible detenernos a explorar la incidencia del lugar de la situación de hospitalización de los alumno, tanto en los aspectos pedagógicos como aquellos que podemos denominar subjetivos.

La relación docente alumno es compleja y constituye un aspecto relevante de la tarea educativa, nos preguntamos en este caso, por los modos en que impactan las situaciones de estos alumnos en esta particular relación en las experiencias de estos docentes

Se trata de un ámbito particular de construcción de la niñez en el que la salud quebrantada circunstancial o permanentemente redefine la experiencia corporal, los aprendizajes

cotidianos, los campos de relaciones posibles y los espacios institucionales en los que se configuran el día a día en la constitución del sujeto.

Las escuelas y aulas hospitalarias constituyen alternativas para garantizar el derecho a la educación de los niños que afrontan interrupciones en la escolarización, a causa de internaciones o patologías que les exigen una presencia asidua en las instituciones de salud.

La presencia de la escuela en un contexto de hospitalización trabaja re-introduciendo al niño en una cotidianeidad interrumpida y recuperando los procesos en marcha durante la infancia, a fin de promover la elaboración situacional y la continuidad de los aprendizajes. Esta modalidad constituye un espacio específico para la concreción de procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva inclusiva en tanto contempla la atención escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de internación y se encuentra emplazada en el entrecruzamiento de discursos, saberes y prácticas que articulan el campo de la Educación con el de la Salud.

En la actualidad ante las grandes transformaciones en las concepciones de infancia y las experiencias de niñez, la definición del niño como sujeto de derecho, expresada en la Ley 26061 que demarca un nuevo paradigma, resignifican la Educación Domiciliaria y Hospitalaria expresando el compromiso de garantizar el ejercicio del derecho a la educación de todos y todas en condiciones de igualdad, es en este sentido que planteamos que este ámbito particular de la educación constituye una estrategia valiosa para la construcción de la justicia educativa

Si bien desde sus orígenes fue entendida como específica de la Educación Especial, hoy se advierte un replanteo de esta inscripción y se enfatiza la necesidad de modificar esta dependencia a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que demarca un nuevo paradigma educativo. Se diferencia claramente de la educación especial, fundamentado en la pedagogía inclusiva esto es la puesta en marcha de estrategias diferenciadas para dar respuesta a necesidades educativas singulares derivadas de la situación de enfermedad, diferenciándose claramente de las necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad, y en consecuencia, de la Educación Especial.

Este giro, como consecuencia de las políticas de ampliación de derechos, resulta sumamente significativo en varios sentidos; anteriormente, los niños hospitalizados eran

doblemente marginados: por un lado de la vida cotidiana y mientras que por otro, pasaban a ser considerados “no educables” en el marco de la escuela común.

Así los niños y jóvenes en situación de internación ya no resultan excluidos de la escuela común _aunque fuera temporalmente- por el contrario es la escuela la que se ve obligada a revisar sus formas, “a reinventar cotidianamente lo escolar”(Avila, 2007) para garantizar el derecho a la educación de los niños que ven interrumpida su escolaridad, interrupción en muchos casos prolongada por las condiciones de fragilidad y vulnerabilización social, por ello consideramos que se trata de un acto de justicia.

Este campo se ha desarrollado significativamente en los últimos años, en nuestra ciudad, contamos con un Servicio Educativo en el ámbito del Hospital Infantil con la modalidad de Aula Hospitalaria, y escuelas hospitalarias tanto en el Nuevo Hospital de Niños de la Santísima Trinidad, como en el Hospital Pediátrico. La modalidad incluye la atención domiciliaria.

El trabajo realizado. Recorridos, búsquedas y problematizaciones posibles

En esta etapa del trabajo de campo se logró asistir sistemáticamente a la escuela, realizando observaciones y entrevistas a los docentes. El diálogo con los sujetos que construyen cotidianamente el trabajo educativo en estos contextos, permitió acercarse a algunas de las cuestiones relevantes que definen el hacer y sus sentidos.

La tarea de enseñar *en y desde* el hospital plantea prácticas signadas por la tensión permanente entre lo particular del ámbito hospitalario y domiciliario y aquello común a toda escuela, adquiriendo matices diferentes según la impronta que cada docente otorga a su propuesta pedagógica

Se reconocen trayectorias muy diferentes entre las maestras, pero la pertenencia a esta escuela resulta de una elección, al menos al comienzo, reafirmada después en el transcurso de la práctica, otorgando significados identitarios, que cada una expresa haberlos apropiado de acuerdo a sus deseos, su historia, el posicionamiento subjetivo frente a la docencia y su relevancia en la posibilidad de garantizar el derecho a la educación de los niños hospitalizados .

Las dimensiones tiempo y espacio escolar, requieren ser resignificados, en tanto dependen de la institución *hospital*, su estructura edilicia, tiempos, rutinas dinámicas propias y fundamentalmente de las condiciones en las que se encuentra el niño, la elaboración de la situación de internación y el acompañamiento familiar.

La internación impone circunstancias en las que el oficio de estudiante y la tarea de enseñar se configuran de un modo único, irreplicable. La relación docente alumno parece constituirse a partir de una operación crucial: se lo instituye como alumno a través de un proceso previo de recorrido por las salas, conversaciones con los miembros del equipo de salud, relevamiento del tiempo de internación, que deviene finalmente en el encuentro.

“No tenés ni horarios, ni niños que vienen solitos, hay que salir a la búsqueda de los alumnos, no estábamos parados en la puerta esperando que vengan, hay que ir a buscar alumnos cada día y enfrentarnos a situaciones tan difíciles” Maestra hospitalaria

En el caso de las maestras domiciliarias, es necesario establecer un encuadre de trabajo con la familia: establecer horarios propicios, que el niño se encuentre despierto y preparado para la jornada escolar, y que se cuente con la presencia de un adulto, entre otras cuestiones.

“En el día a día vas aprendiendo. Y todas las docentes tienen distintas formas de trabajar. Eso también, yo cuando empecé preguntaba: ¿y cómo hacés? Vos subís, ¿y con quién tenés que hablar? ¿a quién tenés que buscar? ¿le preguntás al médico, o no? Entonces como que no sabés primero cómo ingresar a la sala con el alumno. Y bueno, después me tocó a domicilio y también: ¿cómo armás la jornada? Porque estás en una casa...” (Maestra Nivel Inicial)

Estos aspectos contribuyen a tejer una trama cotidiana donde el docente planifica propuestas de enseñanza personalizada, en las que juega un papel sustantivo la dimensión de lo imprevisto, los avatares que imponen los diferentes padecimientos de los alumnos y las relaciones con otros actores institucionales.

Podríamos permitirnos en función de estas aproximaciones vincular estas ideas con la película ***“La pizarra”*** que expresa la metáfora de una situación límite en la que la

educación resulta la posibilidad de transformación de las condiciones adversas. *“Los profesores van a los alumnos, o eso esperan encontrar. Tablero en la espalda, caminan por despeñaderos buscando en pequeños caseríos sus alumnos. Un profesor grita: ¿quién quiere aprender?...Las pizarras son lo único que tras la guerra, un objeto concreto, casi un símbolo gráfico de lo que se consiguió salvar», «La pizarra es sinónimo de ese nuevo comienzo en una región vapuleada por la guerra y la revolución, un nuevo comienzo que ha de pasar infaliblemente por la pizarra de una escuela»(Samira Makhmalbaf, 2000).*

En este contexto los docentes que van a buscar ese alumno le restituyen su posición de sujeto activo ante la situación que le está aconteciendo, permite sacarlo del lugar de objeto de la intervención médica para otorgarle protagonismo como sujeto cognoscente, y este giro también impacta sobre su proceso de curación. Lo pone nuevamente en la posición de alumno, de niño, restituyendo su condición de sujeto de deseo. Se pone en juego en esta instancia uno de los sentidos primordiales de la escuela hospitalaria; anudar el presente a la idea de futuro, de promesa.

Es en este proceso juega un papel fundamental el docente, con un alto compromiso subjetivo en razón de las complejas situaciones que atraviesa en su quehacer cotidiano.

“La experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega.”

(Jorge Larrosa, 2003)

La escuela *en la casa y en el hospital*

Señalamos anteriormente que al docente como miembro de un equipo de salud, que desde su tarea pedagógica constituye un punto de referencia que orienta a la familia a articular acciones significativas en el proceso de curación, desde sus aportes específicos.

Si bien la enseñanza en el ámbito hospitalario como en el domiciliario tienen características diferentes, en ambas, la enfermedad atraviesa todas las dimensiones de las prácticas, desencadenando la emergencia de sentimientos complejos que requieren ser tramitados. En este caso, se pudo comprender que-en ausencia de dispositivos institucionales previstos para tal fin- es el carácter colectivo de la tarea lo que sostiene a los sujetos, la circulación de la palabra, el afecto y el humor.

“Y sí, estos días nos ha pasado, una compañera ya tenía su alumnito en terapia muy mal, muy complicado. Y bueno es eso, contenernos entre nosotras, hablar. Ayer falleció el nene, hoy no pudo venir a trabajar. Entonces bueno, se respetan esas cosas.

Contenernos, llorar, todas. “ (Maestra Nivel Primario) “

“Y también tiene que ver mucho el trabajo en pareja: yo trabajando solo no sé si se podría... por el hecho de que el otro te acompaña no sólo en la tarea pedagógica sino también en la tarea de estar ahí, de escucharte, de vos escucharlo también al otro... y en esa ida y vuelta de conversar, de decir, hay también un proceso restaurador de las emociones que a veces te hacen poner mal, de estas emociones que de algún modo te desarman. Entonces es eso, rearmarse con el otro y desde ahí trabajar.”

“Yo creo que el docente de esta modalidad tiene muchos desafíos, hay que estar ahí...hay que escuchar...” (Directora)

“Tienen que estar muy bien preparados para estar todo el tiempo con la vida y la muerte, los que seguimos somos los que decimos, bueno hemos hecho todo lo que hemos podido para que ese niño tenga la mejor calidad de vida, para garantizarle a ese niño ese derecho” (Directora)

El docente experimenta una implicación muy fuerte con la tarea, con el acompañamiento y con cada uno de sus alumnos. Esto supone la emergencia de sentimientos complejos y a veces contradictorios que adquieren una gran relevancia en las prácticas, y requerirían ser considerados a los fines de garantizar el “*cuidado de sí mismos*”. Angustia, impotencia, malestar o tristeza pueden atravesar las prácticas por la proximidad con el dolor del otro y la empatía que requiere su sostenimiento.

Algunas Reflexiones

Esta etapa de trabajo ha permitido acceder a los distintos recortes de saberes de los docentes acerca de sus prácticas (Achilli, E, 1986) que abren el juego a la problematización de los sentidos que se construyen cotidianamente en la complejidad de la tarea de enseñar en un contexto hospitalario.

Podemos pensar que la tarea de enseñar *en y desde* el hospital, presenta condiciones que requieren “reinventar” las prácticas; la modalidad de “uno a uno” con el alumno, el trabajo

permanente de planificación atendiendo a las condiciones objetivas que hacen a la situación del niño o joven, y a la necesidad de resignificar los espacios y tiempos escolares, la articulación con la escuela de origen, y finalmente la interacción con otros actores institucionales y sus familias; son aspectos que van configurando una hacer particular, que en los inicios parece ser vivido como desconcertante, pero al constituirse en cotidiano se torna en desafío y sello identitario del trabajo docente en este contexto.

Los relatos expresan cierta tensión entre aspectos estructurales de la escolaridad común y la hospitalaria y domiciliaria, en este sentido hay algunos posicionamientos tendientes a reafirmar la presencia de la institución escuela en el hospital, revalorizando por ejemplo los actos escolares, las carteleras, y rituales tales como izar y arriar la bandera en un domicilio, sin embargo en otros casos estas cuestiones son significadas por otros docentes, como una carga a la tarea cotidiana o consideran que no son necesarias en este ámbito. Estas tensiones dan cuenta de la complejidad de las prácticas, en las que se conjugan relaciones estructurales, institucionales y las significaciones subjetivas, histórica y socialmente construidas. Consideramos que se abre un camino a problematizar la configuración de la tarea de enseñar en este contexto y la relevancia de los aspectos ligados a las matrices de formación, las ideas relacionadas al trabajo docente históricamente y las transformaciones de la práctica que imponen las particularidades del contexto.

Algunos sentidos en relación a la atención pedagógica en este contexto son compartidos, como la idea que anuda la enseñanza a la posibilidad de otorgar al niño o joven en situación de enfermedad, una mejor calidad de vida y a garantizar su derecho a la educación. Sentidos construidos a partir del trabajo colectivo y la búsqueda de lo que los docentes nombran como “profesionalización docente” que se fue desarrollando en el seno del proceso de institucionalización de la escuela.

Lo anterior remite a pensar en los posibles *lugares* del docente en este contexto, y cómo se configuran sus prácticas atravesadas sustantivamente por la problemática de las diferentes circunstancias en las que se encuentran los alumnos.

Las condiciones institucionales, especialmente las situaciones vividas en función de dicha particularidad, derivaron en la necesidad de abordar los sentimientos que emergen los sujetos protagonistas de este hacer cotidiano como dolor, angustia, incertidumbre, en algunos casos, la tensión permanente entre los sentimientos que generan en los docentes los

niños y jóvenes que llevan una vida atada al hospital, la necesidad constante de mirar como al alumno como “un alumno común” -al menos los entrevistados- en algún momento. Las significaciones a las que nos aproximarnos dan cuenta de que se construyen no solamente en relación lo vivido, sino fundamentalmente en relación a lo experimentado con los otros. Pensamos que el carácter colectivo de estas experiencias (Corcuff, 2012) dieron lugar a los modos que inventaron o *–reinventaron–* para contrarrestar la alta exposición subjetiva, definidos por ellos como una condición para sobrellevar las dificultades de la tarea. La palabra, la escucha, *tomarse el día* cuando muere el alumno, el sentido del humor ante las situaciones insólitas que se presentan, constituyen estrategias de sostén, acompañamiento, desarrolladas ante la ausencia de dispositivos institucionales para cuidar a los que cuidan. Para finalizar, se destaca la riqueza del acercamiento a esta realidad en esta etapa ya que permitió aproximarnos más finamente a estos complejos procesos y a los sujetos que protagonizan el hacer cotidiano de la escuela hospitalaria, desde una mirada que intenta aportar a la objetivación de las condiciones y los procesos que se ponen en juego en el desarrollo de la tarea docente en este particularísimo contexto, que involucran fuertemente la subjetividad, por lo cual resultaría importante explorar estos aspectos para poner en palabras lo que acontece y aportar sentidos para posibles intervenciones desde la disciplina psicológica para acompañar a los docentes y habilitar espacios de tramitación y elaboración de las situaciones que se presentan en el transcurrir de la tarea.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E. (2005) Investigar en Antropología Social, Capítulo 5. Laborde editor, Rosario.
- Avila Olga Silvia (2000). *Creación de una Escuela Hospitalaria. Análisis preliminar de necesidades educativas, demandas específicas y condiciones institucionales para su virtual implementación* en Cuadernos de Educación. Año 1 Córdoba, Área Educación, CIFYH UNC
- Cocuff Philippe 2012 “Las nuevas sociologías” Siglo veintiuno editores. Bs. As.

Cornú, Laurence (2004) Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En Frigerio G y Diker G. (Comps) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la acción educativa” Bs As

Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Korinfeld, Daniel (1999) (comp.) *Construyendo un saber al interior de la escuela* Buenos Aires: Novedades Educativas. Fundación del

Grau Claudia y Ortiz Carmen (2002) *La pedagogía Hospitalaria en el marco de una Educación Inclusiva*. Malaga: El Aljibe.

Nicastro Sandra (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.

Petrelli, Lucía “Configuración del trabajo docente: emociones y sentimientos en la experiencia de los sujetos” en Neufeld, Ma Rosa y otros 2010 “Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social” Ed. De la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Bs As

Romera Largo, Laura (2015) “Experiencias docentes en la cotidianeidad de la escuela hospitalaria. Sentidos, avatares y desafíos en un contexto de ampliación de derechos”. las IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, transmisión y Centro de Investigaciones Ma Saleme de Bournichón. Octubre de 2015FFYH. UNC

Documentos

Ministerio de Educación de la Nación. (2011) Blestcher , F **Niños, niñas y adolescentes en situación de enfermedad:** trayectorias educativas y procesos de socialización.

Consejo Federal de Educación "Anexo Resolución CFE N° 164/11

Documento aprobado para la discusión 2011– Año del Trabajo Decente, la Salud y la Seguridad de los Trabajadores.

Pensar la formación docente en organizaciones populares. Desafíos que propone el *diálogo de vivires* desde el arte en contextos no formales

Autores: Cristian Reveco Chilla y Adriana Alejandra Arce

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de San Luis

Resumen

El siguiente trabajo resume las experiencias socio comunitarias que se propusieron como instancias de formación desde el espacio de Práctica Docente I del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana y de las potencialidades y desafíos que se generan cuando se asumen posicionamientos políticos claros. Esta comunicación sintetiza procesos de investigación y evaluación sobre el desarrollo de este espacio curricular inaugural en la carrera, por lo que se propone como un proceso en curso.

Se recupera la categoría de diálogo de vivires para visibilizar múltiples objetos de atención silenciosos y reflexionar sobre las distintas situaciones que atravesamos en la experiencia. Utilizamos como interrogantes orientadores de las prácticas los siguientes ¿Qué condiciones de posibilidad se pueden identificar (o no) para establecer ese diálogo? y ¿Cómo se fue configurando este diálogo desde una perspectiva pedagógica? En este sentido, se reflexiona en torno a las condiciones necesarias para establecer un verdadero diálogo con organizaciones. La posibilidad de encontrar espacios de reflexión, evaluación y resignificación de sentidos constituye una herramienta necesaria para habilitar la escucha y la palabra. Consideramos que este trabajo presenta algunas problemáticas que se generan cuando se produce un acercamiento entre la lógica de la universidad y la comunidad.

Palabras claves: prácticas- formación docente- diálogo de vivires- organizaciones populares.

Contexto de las intervenciones: Práctica Docente I.

El espacio de Práctica Docente I: El arte en contextos no formales, corresponde al campo de la Formación en la Práctica Docente del Profesorado Universitario en Música Popular

Latinoamericana de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. Se ubica en el segundo año de la carrera y tiene como objetivo, desde el Plan de Estudios, aproximar a los estudiantes a las primeras conceptualizaciones de las prácticas docentes, para comprender la trama de las mismas y los diversos espacios en las que se pueden poner en juego, poniendo en marcha experiencias desde la música en diversos contextos en las que se integren los saberes acerca de las prácticas docentes.

Este profesorado está construido desde una perspectiva Latinoamericana, desde un posicionamiento epistemológico y ético-político de recuperación de los saberes populares y fortalecimiento de las identidades locales y regionales. En relación al propósito esencial de la carrera se define la contribución a la configuración de saberes y prácticas expresivas, estéticas y multimediales, comprometidas con prácticas sociales, escolares, institucionales y en los diversos contextos de la educación no formal.

La decisión del equipo por asociar lo “no formal” como escenarios de procesos de organizaciones populares autónomas, nos permite encuadrar la dirección política que adquiere pensar la formación docente en la universidad pública. En este sentido, la territorialidad asociada al abordaje planteado desde las posibilidades del diálogo de vivires como categoría, adquiere sentido en un ejercicio de localización que considera procesos de organización y resistencia en el contexto de la ciudad de San Luis.

Referencias teóricas

La consideración tanto del *lugar* de los *sujetos* como de los *contextos* con los que pensamos articular la propuesta de la asignatura¹⁹, consistió en definir el ámbito de los “contextos no formales” como espacios de organización y resistencia de sectores populares en la ciudad de San Luis.

Esta decisión epistémico-política piensa los escenarios desde los colectivos definidos por Álvaro Di Matteo como organizaciones populares. Para este autor, la consideración de la dimensión popular, “entendida como emergentes de procesos de dominación política y

¹⁹ El equipo de cátedra ha establecido relaciones y trabajos previos con los lugares en los que se desarrollaron las experiencias. A partir de estas vinculaciones, formulamos nuevas articulaciones en lugares que resisten la opresión, generando alternativas a formaciones políticas y culturales hegemónicas pensando en un plano provincial, nacional y regional.

económica” (Di Matteo 2012: 73), posibilita comprender “las tendencias que configuran nuevas formas de opresión, resistencias, y formación de alternativas” (Di Matteo 2012: 73).

Como parte de la categoría de organizaciones populares, este autor desarrolla algunas características que consideramos importante para analizar y comprender las experiencias construidas. Recuperando a Svampa, el autor hace referencia a la *narrativa autónoma* como una de las matrices actuales de configuración de las organizaciones populares. Señala entonces que “las nuevas experiencias militantes, –sobre todo en los jóvenes– se nutren de un ethos común: aquel que afirma como imperativo la desburocratización y democratización de las organizaciones y se alimenta, por ende, de una gran desconfianza respecto de las estructuras partidarias y sindicales, así como de toda instancia articuladora superior” (Di Matteo 2012: 78).

La dinámica de configuración de estas organizaciones populares desde la narrativa autónoma, “considera abierta la discusión sobre su proyecto político, y necesaria la participación masiva, no sólo en la acción sino también en la definición de ese proyecto y además, politiza las relaciones cotidianas” (Di Matteo 2012: 78).

Consideramos que los escenarios donde se desarrolló la experiencia (Festival Artístico en el barrio Eva Perón, Asociación Mujeres de Pie, Centro de Atención Primaria de la Salud del barrio Primero de Mayo y Asociación del barrio República) atraviesan procesos de organización que se desarrollan como formas alternativas de sortear desigualdades, de generar vínculos más humanos entre instituciones y su población, así como espacios de resistencia a diferentes opresiones. En definitiva, como agrupaciones que ofrecen alternativas al régimen rodriguezsaísta que caracteriza a San Luis, con sus formas particulares de ejercer el poder sobre la base de sus principales características, como son el clientelismo y paternalismo.

En relación a los sujetos, consideramos algunas de las orientaciones para definirlos, teniendo en cuenta:

» *la segmentación social creciente, donde lo que nos permitimos llamar “clase trabajadora” se compone de categorías económicas diversas y en muchos sentidos, distanciadas.*

» *la configuración de una población sobrante, excluida del mercado de trabajo por períodos prolongados, y las respuestas políticas (no sólo estatales) variadas, no siempre coherentes: disciplinamiento a través de programas sociales, segregación y militarización de la ciudades, clientelismo, etc. (Di Matteo 2012: 77).*

Estas características las recuperamos no con la intención de catalogar, sino para contar con algunas coordenadas, para tener algunas pistas de con quiénes nos vinculamos desde una propuesta situada en relación a organizaciones populares. En esta relación, estas referencias ofrecen algunos orientadores para poder pensar en relación al y con el otro/a en torno a sus realidades, condicionantes y expectativas, entre otros aspectos.

Una de las categorías centrales que orientaron el enfoque epistemológico y político al momento de las intervenciones en el territorio, así como las reflexiones en torno a la comunicación de las experiencias es el *Diálogo de vivires*²⁰. Entendemos este concepto como la ampliación de las posibilidades que ofrece la parcialidad de la consideración solamente de los saberes para pensar el establecimiento de un diálogo, como “*creación de la justicia epistémica*”. Entenderíamos entonces por diálogo de vivires un evento indudablemente esencial en procesos participativos que incluye también *los sentires, creencias, sueños, preocupaciones, intereses, dudas, miedos, confianzas y desconfianzas, entre otras manifestaciones humanas.*

Esta categoría nos permite operativizar múltiples objetos de atención *silenciosos, que constituyen el vivir presente: atención a los lenguajes corporales, a lo no dicho, a los dolores, a las intenciones, a las frustraciones, a las relaciones de poder, etc.*

²⁰ Aclaremos que esta categoría se desprende de la Investigación-Acción Participativa trabajada por Juliana Merçon (et. Al). Además constituye el eje del Proyecto de Investigación que integramos. Este proyecto se encuentra en un momento de acuerdos iniciales respecto a su objeto de estudio y posicionamiento político que prioriza esta categoría. El abordaje de la categoría de diálogo de saberes constituyó el carácter inaugural y el desafío por la apertura hacia una categoría como diálogo de vivires que se convierte en herramienta de acompañamiento de nuestros procesos de investigación en contexto, plantea algunas interrogantes.

En esta oportunidad, pretendemos abordar esta categoría desde algunas preguntas que la instrumentalicen en función de nuestros objetivos y contextos de participación. Frente a la inquietud de cómo abordar el diálogo de vivires, dirigimos el trabajo desde las siguientes preguntas: ¿Qué condiciones de posibilidad se pueden identificar (o no) para establecer ese diálogo? ¿Cómo se fue configurando este diálogo desde una perspectiva pedagógica?

El sentido del trabajo no tiene como objetivo agotar la categoría, ni traspolarla para revisar cuáles son los niveles de realización de un diálogo de vivires o qué características debió asumir la interacción para constituirse como tal. Desde estas decisiones, consideramos que esta categoría nos permitió organizar nuestra vinculación con los distintos grupos con los que trabajamos, a la vez que nos ofrece la posibilidad de pensar y repensar las experiencias en los distintos contextos. Es por ello que no realizaremos un abordaje teórico profundo sobre diálogo de vivires, sino que lo consideramos como un instrumento que nos permite revisar las prácticas realizadas.

De las cuatro experiencias de intervención socio-comunitaria tomaremos dos que resultan de un alto valor de análisis además de incidir de manera significativa en la formación de los y las estudiantes, a la vez que presentan muchas potencialidades para la perspectiva propuesta en este trabajo.

Eva Perón

El Festival de Artistas Populares “Haciendo Ruido” en el barrio Eva Perón de la ciudad de San Luis, pensado inicialmente para el día 28 de noviembre del 2018, es una articulación entre el Centro de Prácticas Pedagógicas y Sociocomunitarias (CPPSC)²¹ en su línea de Arte y Comunicación y la Red Comunitaria Norte integrada por vecinas y vecinos del barrio Eva Perón junto con profesionales del Centro de Salud.

²¹ El Centro de Prácticas Pedagógicas y Sociocomunitarias es un anclaje institucional de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. Este espacio institucional promueve prácticas de transformación en territorio como parte de la formación profesional de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas. Este centro junto con promover este tipo de prácticas, se ofrece como una instancia de articulación entre grupos de sectores populares y espacios curriculares que busquen desarrollar prácticas sociocomunitarias. La estructura del CPPSC se constituye por una asamblea, que es un encuentro colectivo en el que se definen las líneas gruesas de acción así como el horizonte político-ideológico del trabajo. A partir de esta asamblea se eligen a las personas integrantes de los organismos fijos que debaten y operativizan los horizontes de trabajo que son el Consejo y la Comisión Administrativa-operativa. Estos cuerpos están integrados por personas tanto de la comunidad como de la universidad, haciendo partícipe al grupo total de la toma de decisiones políticas en torno al trabajo a desarrollarse en los distintos espacios.

Este festival se desarrolla como la segunda versión de este evento que se realizó por primera vez entre participantes del CPPSC y artistas de la zona oeste de la ciudad que se vinculan con el Centro. Su lugar de realización fue el auditorio Mauricio López de la UNSL. En esta última oportunidad se planifica el festival por fuera de las dependencias de la UNSL con un protagonismo mayor de los referentes barriales.

La particularidad de este año consiste en la convocatoria de vecinxs y referentes barriales, como del CPPSC para poder pensar en un festival que articule espectáculos de música y baile en convivencia con la exposición de productoras, artesanas y artistas barriales, que puedan dar a conocer y vender sus diversos productos. La composición de la comisión organizadora estuvo conformada por referentes barriales, una puntera política, vecinos y vecinas, referentes del Centro de Salud y del CPPSC.

Por su parte, la forma de coordinación y organización de este evento se realiza a partir de reuniones abiertas tanto informativas como deliberativas desde una horizontalidad entre las personas que asisten, con una forma particular de toma de decisiones que consiste en la discusión y el consenso.

Entre los objetivos principales de este evento se contempla la posibilidad de reconstruir lazos vecinales rotos, visibilización y habilitación de espacios artísticos y productivos, así como la generación de eventos que promuevan un esparcimiento para la prevención de adicciones de la población joven de la zona norte de la ciudad.

En este contexto, se insertan los practicantes junto al equipo docente de la asignatura. El objetivo socializado primeramente desde el equipo de cátedra, es la posibilidad de acompañar en términos generales y abiertos el proceso de discusión, coordinación, organización y realización del evento.

Mujeres de Pie:

Otro grupo con el que se vincula el equipo de la asignatura es la asociación civil “Mujeres de Pie”. Esta asociación está ubicada en la sede vecinal ubicada en la plaza Jardines del Sur. Surgen *el año 2014 producto de actividades sociales promovidas por referentes institucionales del barrio Pucará – Centro Vinculación Comunitaria y Centro de Salud*

Julio Bonna- en articulación desde el comienzo con estudiantes y profesores de la UNSL, desde donde se colaboró y acompañó en base a las necesidades y/o problemas que se iban planteando. En un comienzo el objetivo era realizar actividades que permitieran apoyar y consolidar la conformación del espacio grupal. Tras dos años de trabajo las mujeres que participaban decidieron bautizar el espacio con el nombre de “Mujeres de Pie”. De este modo desde sus inicios hasta la actualidad el objetivo principal del grupo es desarrollar actividades de promoción y fortalecimiento de la salud y la lucha contra las violencias y desigualdades de género. Las modalidades y/o estrategias de abordaje han ido cambiando conforme al proceso y situación del grupo, sin embargo, todas parten de la decisión y deliberación colectiva donde las mujeres son las protagonistas²².

La asociación Mujeres de Pie en conjunto con la organización Psicólogos sin Fronteras, los y las docentes de la Facultad de Ciencias Humanas y estudiantes de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social, participan de un proceso creativo particular desde el teatro comunitario. Tras un año de participar de un proceso de resignificación de sus experiencias, se encuentran en un momento posterior a la presentación de la obra de construcción colectiva titulada “El Desafío de Dolores. La historia de una Mujer de Pie”, en espacios como el microcine de la UNSL y la sede del sindicato SIDIU.

El objetivo principal que se construye a partir de las visitas del grupo de la asignatura, fue la posibilidad de generar dispositivos que permitan acompañar el momento del proceso creativo particular de la Asociación de Mujeres de Pie. Este objetivo principal se plantea en términos específicos en la posibilidad de poder presentar, dialogar y explorar en torno la música y la sonoridad como aspectos poéticos de la obra *El Desafío de Dolores* dentro del teatro comunitario.

Experiencias y diálogo de vivires

A partir de las experiencias realizadas en estos distintos escenarios, en este apartado se pretende reflexionar a partir de la categoría de diálogo de vivires sobre tres tensiones que

²² Información recuperada como parte de la formulación como proyecto de extensión de la UNSL en la actualidad. Este proyecto viene a dar continuidad y reconocimiento en el ámbito universitario a un trabajo iniciado durante el año 2017 y sostenido informalmente durante el año 2018. Esta formulación fue escrita por Cristian Reveco y Mariela Ávila como parte del equipo que interviene actualmente en la asociación.

identificamos con el objetivo de revisar las condiciones que posibilitan (o no) este diálogo en un marco de formación. Se retoman entonces las preguntas anteriormente realizadas: ¿Qué condiciones de posibilidad se pueden identificar (o no) para establecer un diálogo de vivires? ¿Cómo se fue configurando este diálogo desde una perspectiva pedagógica?

En el caso de la experiencia con Mujeres de Pie, los desafíos en torno a la propuesta de formación se relacionan con lo que podemos denominar un *desfase entre* las inquietudes (formulaciones, representaciones, propuestas, posturas, expectativas) de los y las estudiantes y la realidad de la agrupación Mujeres de Pie. Este desfase se produce en las posiciones asumidas en los encuentros. Por un lado, sujetos que se asumen como portadores de un patrimonio cultural artístico que otros (otras) no poseen y por otro lado, sujetas que habitan un espacio y patrimonio cultural particular (como es una obra de teatro) desde el disfrute y el empoderamiento tanto de sus experiencias como del espacio.

Este desfase supone una tensión particular que se vive en el encuentro en el que lxs estudiantes realizan su propuesta. Es así que por parte de lxs estudiantes se puso el énfasis en la performance de un espectáculo musical y la instrucción de una técnica de ensamble sonoro. El perfil de esta intervención atenta contra la vivencia de habitar el espacio por parte de las mujeres desde el disfrute y las actividades colectivas, manifestándose por parte de ellas, nerviosismo, sobre exposición individual que rompe con el encuentro grupal y la imposibilidad de apropiarse de una técnica de ensamble sonoro.

La tensión identificada supuso replantear las propias prácticas de su formación docente, como disciplinar para poder ser parte de un proceso que pone el énfasis no en la performance de un espectáculo musical y la instrucción de una técnica de ensamble sonoro, sino en el lugar que ocupa el arte en contextos no formales como parte del encuentro y posibilidades transformadoras que promueve el teatro comunitario en un contexto problemático en particular.

Las reflexiones en torno a estos encuentros fueron modelando nuevos espacios de aprendizaje en la medida que promovieron la reflexión crítica de las propias prácticas cuando se acompañan procesos socio-creativos particulares como el que atravesaba Mujeres de Pie, que desafían a redefinir el concepto de sujeta poseedora de bienes

culturales y artísticos en contexto, capaz de apropiarse de la musicalidad y sonoridad desde las poéticas que circulan en su patrimonio artístico concretado en la obra de teatro.

Algunas reflexiones para poder abordar en este caso las preguntas planteadas anteriormente, remiten a cuáles son las condiciones necesarias para que se produzca un encuentro atravesado por el diálogo de vivires en el marco de la formación profesional. En este sentido, podemos comunicar que una de las condiciones necesarias consiste en la posibilidad de reconocimiento pleno del otro y la otra como sujeto portador de una historicidad y en este caso de un patrimonio cultural en contexto. En este reconocimiento, otra condición es la posibilidad de desarrollar una escucha atenta que valide el patrimonio del otro y la otra y atraviere las propias prácticas de quien dialoga.

La experiencia del Festival nos ofreció la oportunidad de poder atravesar un proceso donde las vecinas y vecinos del barrio se reúnen como un conjunto de personas que decide organizarse. En este proceso de organización se va definiendo una dinámica que modela una forma de comunicación y participación en torno a la toma de decisiones colectivas y políticas para la realización de este evento basado en el diálogo y en el consenso.

La configuración de un proceso de organización y politización de un colectivo articulado desde una dinámica dialógica y asamblearia donde los músicos en formación fueron parte, ofrece posibilidades de reflexionar en torno a las formas posibles de configurar interacciones desde el diálogo de vivires en sus oportunidades educativas. El lugar que adquiere el arte y sus participantes dentro de este proceso supuso una instancia rica, significativa para el equipo tanto estudiantes como docentes para significar y resignificar *el lugar de los músicos como parte de organizaciones populares*.

Participar en la organización y puesta en marcha del festival implicó un proceso de negociación continuo, donde las y los vecinas y vecinos y estudiantes fueron configurando al otro y a la otra ubicándolo en posiciones diferentes hasta que fue posible la horizontalidad y la valoración de experiencias sin negar los propios saberes. Esto se originó cuando el tiempo de espera se tradujo en tiempo de escucha, cuando el silencio dio lugar a la palabra.

Algunas conclusiones parciales

A partir de estas aproximaciones es que entendemos al diálogo de vivires como un evento indudablemente esencial en procesos participativos que incluye también *los sentires, creencias, sueños, preocupaciones, intereses, dudas, miedos, confianzas y desconfianzas, entre otras manifestaciones humanas.*

Esta categoría nos permitió operativizar múltiples objetos de atención *silenciosos, que constituyen el vivir presente: atención a los lenguajes corporales, a lo no dicho, a los dolores, a las intenciones, a las frustraciones, a las relaciones de poder, etc.*, siendo una herramienta con alto valor significativo si se pretende trabajar con organizaciones populares porque permite vincularse no solo desde los saberes sino desde todo lo que nos configura como sujetos con una historicidad y situados en un contexto en particular. A la vez que permite, cuando se lo piensa desde la formación docente y con carácter pedagógico, realizar un acercamiento que no deje de vigilar mientras sucede la intervención, los vivires en juego.

Las prácticas de intervención sociocomunitarias realizadas nos han posibilitado a reafirmar que lo no formal no es un espacio social no escolarizado sino donde se producen procesos de organización y transformación de los sectores populares y por lo tanto no puede pensarse “desde” la universidad sino desde una pedagogía del encuentro.

BIBLIOGRAFÍA

Di Matteo, A. (2012): Educadores integrantes de organizaciones populares. Un acercamiento a su perspectiva pedagógica. En: Revista IICE N° 32, pp. 73-86

Di Matteo, A. (2013): Educadores en organizaciones populares: la práctica social en los procesos de formación. En Revista Confluencia. Año 6. N° 13. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCUYO. pp 409-436.

Merçon J., Escalona Aguilar M., Nuñez Madrano C. y Camaou Guerrero A. ((2004):
¿Diálogo de saberes La investigación participativa va más allá de lo que sabemos. En:
Decissio: Saberes para la acción en educación de adultos.

Escuelas inter-venidas. Desarrollo Comunitario Juvenil en procesos socio-educativos, culturales y políticos. Las experiencias de Rapdolfo y EncontrArte

Autora: María Inés Chiotti Alaimo

Pertenencia Institucional: CIFFyH-UNC Equipo de investigación: “Curriculum, prácticas pedagógicas y evaluación: políticas actuales y dispositivos en la escolaridad obligatoria de Córdoba”. Directora: Mgter. Nora Alterman - Co-Directora: Dra. Adela Coria

Resumen

“*Rapdolfo-Encuentro en el R.A.P*” (2017), “*Rapdolfo-Todxs somos arte y escuela*” (2018), “*Rapdolfo, Demos Gracias a la Escuela*” (2019) y “*EncontrArte-El arte como posibilidad de todxs*” (2018-2019), son parte del mismo proceso de desarrollo comunitario juvenil que nace de un proyecto pedagógico dentro del espacio curricular de Ciudadanía y Política (enseñanza media del sistema de educación público argentino), se consolida como proyecto institucional que vincula escuela y comunidad y se transforma en un programa que articula diferentes instituciones del Estado provincial y municipal.

Pensar las prácticas de los procesos socio-educativos, culturales y políticos que significan el desarrollo comunitario juvenil en el contexto actual es parte del proceso pedagógico que los constituye y encamina. No existe escisión entre teoría y práctica en la praxis, ambas juegan y se juegan legitimidad, al ritmo del freestyle que “la realidad tira”, en la materialidad de lo histórico-concreto. Los resultados son consecuencia y causa de un continuo proceso de aprendizaje y desarrollo de *lo comunitario*.

Sus ejes teórico-metodológicos y políticos, el registro documental del proceso y los resultados manifiestos, se entrelazan en el presente trabajo para dar cuenta de lo esencial: la visión crítica y la acción comunitaria de los jóvenes para transformar la realidad a través del arte, como educación.

Palabras claves: Jóvenes Educación Culturas Desarrollo Comunitario

La excusa nace en el rap, dialecto rítmico de honesta lírica cordobesa a los tiempos que corren, con ritualidad religiosa y sentido místico. Confrontar para trascender, en paz, es su mecánica. Decir, rimando, para no explotar. Llorar cantando para no sangrar.

Introducción

El presente trabajo expondrá los pensamientos, experiencias y resultados alcanzados en el despliegue de tres proyectos socio-educativos, culturales y políticos engarzados en un mismo proceso de desarrollo comunitario. “*Rapdolfo-Encuentro en el R.A.P*”²³, Revolución del Arte por la Paz, (2017), “*Rapdolfo-Todxs somos arte y escuela*” (2018), “*Rapdolfo, Demos Gracias a la Escuela*” (2019) y “*EncontrArte-El arte como posibilidad de todxs*” (2018-2019)²⁴ son parte de un mismo proceso de desarrollo comunitario juvenil que nace en una escuela secundaria pública²⁵, dentro del espacio curricular de Ciudadanía y Política (enseñanza media del sistema de educación público argentino), se consolida como proyecto institucional que vincula escuela y comunidad y se transforma en un programa que articula diferentes instituciones del Estado provincial y municipal.

El recorrido histórico de las experiencias se entrelaza con el despliegue de diversos ejes políticos y teórico-metodológicos que dialogan y se enfrentan, en un contexto particular, a las diversas posibilidades del desarrollo comunitario juvenil a través del arte, con sentido pedagógico. Jóvenes, escuela, comunidad, organizaciones gubernamentales y sociales son la trama que enmarca dicho proceso.

Finalmente, se expondrán consecuencias emergentes, desafíos y continuidades que buscan proyectar la ampliación de este esfuerzo donde formas no hegemónicas de la producción de

²³ Ver formato de referencia en el cortometraje “Rapolfo-Encuentro en el Rap” <https://youtu.be/CWUyfbC5Etg> 2017. Puede conocerse la continuidad de dicho proyecto a través de Facebook (rapdolfo ag), Instagram (rapdolfo_ag), que muestran las actuaciones artísticas independientes de los jóvenes. Y escuchando su programa radial semanal, martes de 21 a 23hs y viernes de 20 a 22hs, Radio Comunitaria y Cooperativa Tortuga 92.9 FM Alta Gracia. Allí los jóvenes presentan sus visiones sobre la realidad y sus producciones artísticas. Para comprender el proceso actual del proyecto ver el Documental “Rapdolfo Todxs Somos Arte” Director Mateo Liberali, Cátedra: Realización Audiovisual 3 - Cine y TV - Facultad de Artes - UNC. <https://youtu.be/wA1fDUHYNjE> 2019.

²⁴ Dichos proyectos son de diseño y coordinación propios.

²⁵ IPEM 298 “Maestro Rodolfo Bútori” de la ciudad de Alta Gracia, Córdoba-Argentina.

conocimiento, cultura y política, dentro y fuera del ámbito educativo, permiten a los jóvenes ejercer ciudadanía de forma integral y efectiva.

Jóvenes y Rap: una trama entre culturas, educación y política

Encontrar los nexos que unen cuando lo hegemónico es la fragmentación deliberada por el poder, instrumentada por actores y políticas, y resistida por la gente desde el amor, es el objetivo central de este proceso. El arte, un fin y un medio emancipador; los vínculos, la estructura que le abre paso.

Reconocer a los jóvenes como sujetos de derechos, críticos y creativos; fomentar la expresión artística de los mismos como medio de transformación social, educativa, política y cultural; hacerlos parte en el diseño, apropiación y ejercicio de proyectos socio-educativos; desarrollar estrategias de trabajo en equipo basadas en vínculos democráticos; democratizar la escuela, abrirla a la comunidad y entrelazarlas; conocer la realidad social y el pensamiento crítico de los jóvenes en su contexto histórico-concreto; profundizar la construcción de saberes a través del lenguaje artístico y de lazos de integración entre los jóvenes; fomentar el diálogo y la práctica intergeneracional; realizar encuentros culturales, no competitivos, que permitan la libertad de expresión a través del arte; posibilitar la socialización y crecimiento del proceso a toda la comunidad educativa y a la sociedad en general, fueron los puntos de partida, en 2017, del proyecto *“Rapdolfo-Encuentro en el R.A.P”* y de su continuidad y crecimiento en su segunda y tercera edición, *“Rapdolfo-Todxs somos arte y escuela”* en 2018 y *“Rapdolfo, Demos Gracias a la Escuela”* en 2019²⁶.

A partir de estos proyectos, premiados y reconocidos tanto por el Ministerio de Educación de la provincia como por la Sociedad Argentina de Pediatría y la Defensoría de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, por fomentar vínculos saludables en el ámbito educativo y el compromiso con los derechos de los jóvenes nace, a demanda de este último organismo, el programa *“EncontrArte-El arte como posibilidad de todxs”* (2018-2019). Este es hoy un

²⁶ Estos proyectos tienen como antecedentes lo acumulado y evaluado en proyectos anteriores, pretendiendo dar continuidad a los mismos y respuestas a las demandas juveniles: Chiotti, Avila (2015) *“Participando por Nuestros Derechos”* Diagnóstico Participativo para el Diseño de Políticas Públicas y Proyectos Socio-Comunitarios en Niñez y Adolescencia. Consejo Municipal de Niñez y Adolescencia. Municipalidad de Alta Gracia. 2012-2015.

programa provincial, articulado institucionalmente desde la Defensoría de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes con otras instancias gubernamentales como la Agencia Córdoba Cultura, la Secretaría de Políticas Comunitarias, el Ministerio de Educación, la Secretaría de Seguridad²⁷, la Universidad Nacional de Córdoba²⁸ y la Municipalidad de Alta Gracia. Se implementa en espacios escolares y comunitarios de la ciudad de Córdoba y Alta Gracia.

Como se ha planteado este proceso surge inicialmente dentro de una escuela pública secundaria²⁹ a partir de la creciente expresividad de los jóvenes, dentro y fuera del ámbito escolar, a través de la cultura del rap o, más ampliamente llamada, del hip-hop (el desarrollo del proceso abrió el juego a todo tipo de expresiones artístico-culturales juveniles). Dicha expresión cultural se presenta hoy en jóvenes de distintos turnos escolares y condiciones socio-económicas, siendo un legítimo canal de vinculación entre ellos, sin censuras.

La idea de realizar un “Encuentro *en* el rap” (y no *de* rap) dentro del ámbito escolar y abrir las puertas a la comunidad para que ingrese a la escuela quien lo desee, integra los valores y contenidos abordados en diversos espacios curriculares e institucionales de la educación media argentina (Ciudadanía y Participación, Ciudadanía y Política, Formación para la Vida y el Trabajo, Lengua y Literatura, Música, Teatro, Consejo de Convivencia, Coordinación de Cursos, etc.) y rompe con ciertas lógicas que ponen a la escuela como un espacio fuera de la realidad social de los jóvenes. Encontrarnos *con* los jóvenes, como educadores y adultos, en el leguaje cultural *de* los jóvenes les permite a estos ver a la escuela como un lugar propio que los reconoce. Reconocer los saberes que se ponen en juego a la hora de improvisar con crítica, lírica y rítmica, así como la importancia de

²⁷ La policía barrial participó en los encuentros como un actor más a los fines de establecer un vínculo distinto con los jóvenes. Se presentaron mujeres y hombres policías raperos y generó una visión muy positiva sobre sanear esa relación, por lo general, marcada por la represión y el antagonismo. Se tomó como antecedente la experiencia de proyectos comunitarios de la Policía de Los Ángeles USA y la comunidad de Watts.

²⁸ Se realizaron convenios de pasantías con estudiantes de la Facultad de Psicología, para documentar el proceso, y de Cine encargados del registro audiovisual para la posterior difusión.

²⁹ El IPEM 298 “Maestro Rodolfo Bútori” es un secundario público de la ciudad de Alta Gracia. Tiene tres turnos de estudios (mañana, tarde y noche) con jóvenes de diversas realidades de vida. Al turno noche asisten, por lo general, jóvenes que trabajan, que han sido expulsados de otras escuelas, repitentes y con hijos e hijas. Se cuenta con una guardería nocturna para el cuidado de los mismos, mientras los jóvenes estudian. Los proyectos Rapdolfo se realizaron estratégicamente durante el turno noche con participación de jóvenes de todos los turnos, de otras escuelas y no escolarizados, para fomentar la integración.

encontrar canales de comunión como base para cualquier enseñanza, son parte de la riqueza que representa este proceso en lo pedagógico. En cuanto a lo profundamente político, es considerar a los jóvenes como sujetos, algo que en el ámbito educativo y social aún presenta resistencias.

Análisis de contexto histórico-concreto

La creciente desvinculación entre el mundo juvenil y el mundo adulto nos desafía a crear puentes. Puentes de diálogo y acercamiento entre visiones que, aparentemente, se exponen como diversas y a veces, antagónicas, pero que poseen nexos esenciales de comunión y comunicación, base para todo proceso de aprendizaje (Freire, 1972). Institucionalizar este tipo de proceso de integración en la escuela, no solo *entre* los jóvenes sino *desde* los jóvenes *hacia* los adultos, estableciendo un *ida y vuelta* de cosmovisiones y saberes sobre la realidad que a todos atraviesa, es profundamente pedagógico.

Un contexto atravesado por una lógica neoliberal recurrente y excluyente, una cultura política destructiva y una doble moral naturalizada supone serios desafíos y resistencias a la hora de realizar proyectos de este tipo y de pensar la Educación en nuestro país. En la actualidad, se está implementando una reforma educativa nacional y provincial que supone, no solo un recorte presupuestario severo (injerencias de las políticas del F.M.I) sino profundas contradicciones pedagógicas y de contenidos que merecen un análisis particular³⁰.

Ejes políticos, teórico-metodológicos

La *participación política* de jóvenes no supone su uso partidario ni panfletario sino el ejercicio político más elemental, aquello que se da *entre* las personas para resolver un problema (Arendt, 1994), desde el análisis de contradicciones reales en un proceso dialéctico, como sujetos políticos (Rauber, 2005).

La *democracia sustantiva* es el marco que garantiza dicho derecho, considerando la realización de políticas públicas como consecuencia de diagnósticos participativos que

³⁰ “Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria” (2018). Resolución N°188. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

responden a poner de manifiesto las necesidades latentes de la sociedad y transformarlos en proyectos socio-comunitarios y políticas públicas que las resuelvan (Albuquerque, 2004). A su vez, se trata de reconocer procesos de desarrollo de lo comunitario como fuente de legitimidad y sostenibilidad política, así como la necesidad de articulación entre movimientos sociales, políticos y culturales como trama de instituciones gubernamentales y socio-comunitarias necesaria para construir un proyecto político popular que recupere la representación política (Rauber, 2004).

El *desarrollo comunitario* es el eje central del proceso que comprende a *la comunidad* no como algo dado, preestablecido o implantado desde fuera sino como un proceso de gestación de *lo comunitario*. Lo comunitario se construye y desarrolla a partir de diversos principios: Pensamiento Crítico, Análisis y Superación de Contradicciones, Lógica Dialéctica, Reconocimiento como Sujetos de Derechos, Participación Sustantiva, Implicación con el Proceso, Cooperación y Trabajo Colectivo, tomando *Al Proyecto* como consecuencia y continuidad del Proceso de Desarrollo de *Lo Comunitario* (Alonso Freyre y otros, 2004).

Los *Nuevos Paradigmas de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (NNA) son fruto del marco legal que los reconoce como sujetos³¹ más allá de su condición socio-económica, y que el respeto de sus derechos debe estar garantizado por el Estado el cual es, sobre todo, un promotor de bienestar para los niños, niñas y adolescentes (Chiotti, Avila, 2015).

La perspectiva teórico-metodológica planteada es la Investigación-Acción-Participación, desde la *Educación Popular*. La misma aspira lograr una construcción crítico-dialéctica del conocimiento, siendo éste el resultado de un proceso real de intercambio de saberes *entre* sujetos, como parte de un proceso pedagógico liberador (Freire, 2003).

³¹ Convención Internacional de Derechos del Niño (1989), Sistema de Protección Integral de la infancia y la adolescencia, plasmado en la Ley Nacional N° 26.061 y Ley Provincial N°9.944.

Estrategias de Intervención Territorial³²

Reconocer proyectos ya existentes, apoyarlos, y fomentar nuevas experiencias, es el inicio de una estrategia de intervención territorial que comprende la práctica del término *Intervención* como *venir con* y no como la implantación de proyectos desde fuera, negando procesos de acumulación histórica (Alonso Freyre y otros, 2004).

Método de Intervención Territorial: Encuentros culturales para el ejercicio de derechos, de joven a joven

Los encuentros son espacios de ejercicio efectivo y directo de ciudadanía activa en jóvenes, tanto en ámbitos escolares (se trabaja con toda la escuela y se abren las puertas a jóvenes no escolarizados) como en espacios públicos apropiados por los jóvenes (plazas, estaciones de trenes, etc.). Este proceso es protagonizado, organizado, conducido y difundido por los mismos jóvenes, organizados y capacitados como un equipo de promotores de derechos y cultura y acompañado por adultos en la gestión institucional y logística a partir de una metodología en cascada³³.

Allí *se encuentran* sujetos, realidades, sectores, generaciones, expresiones artísticas (música, baile, murales, coros, rap, fotografía, videos, teatro, murga, dibujo, graffiti, poesía, cine, etc.) historias de vida y proyectos de vida, a través de la cultura y en paz³⁴. Trascendiendo la lógica dicotómica entre actor-espectador, ciudadanía pasiva-ciudadanía activa.

³² El proceso de realización de este tipo de proyectos supone un diagnóstico y evaluación inicial de contexto, el diseño coherente del proyecto (soluciones comunitarias a las problemáticas emergentes), la coordinación de la ejecución (capacitación del equipo de intervención territorial formado por jóvenes, desarrollo del proceso, etc.), la evaluación de proceso (eficacia del método implementado), la retroalimentación del proceso (ajustes y continuidad), la evaluación final (indicadores de análisis), la sistematización y publicación, la difusión e intercambios, la continuidad, crecimiento y profundización del proyecto y la evaluación de impacto en la sociedad (transcurrido un tiempo considerable).

³³ El Equipo de Intervención Territorial EIT, valora la empatía y vinculación que se genera entre pares, y no se produce de igual manera, entre jóvenes y adultos. Es por ello, que el equipo de trabajo del EncontrArte es el mismo grupo de jóvenes que iniciaron, en 2017, el Rapdolfo, y hoy, junto a muchos que se han sumado, son los que conducen el proceso, profundizando su proceso de desarrollo, reconociéndose como trabajadores, educadores populares, promotores culturales y de derechos.

³⁴ Ver artículo “Rap es Paz” Gabriela Gómez, Sofia Lamanuzzi. Trabajo Práctico sobre “Rapdolfo - Encuentro en el rap”. Curso Socio-antropología de la vida cotidiana. Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial UNC, S/P 2017.

Estrategia Institucional: Ingeniería Política

En paralelo al Proceso de Desarrollo Comunitario juvenil, en los territorios deben tejerse puentes con el “mundo adulto”, diálogo inter generacional, y con las instituciones públicas, comunitarias y privadas, en diversos niveles. Esta “Ingeniería Política”, conlleva la necesidad de un cambio ideológico sobre el trabajo con jóvenes, reflejado en acciones y políticas concretas (como la formación docente en base al nuevo paradigma, políticas públicas participativas, etc.), superando el vicio de diagnosticar y resolver problemáticas juveniles por adultos y permitiendo la continuidad y profundización de estos procesos.

Consecuencias emergentes, desafíos y continuidades

El crecimiento cuantitativo del proceso, en sujetos, instituciones y territorios sumado a factores cualitativos que denotan mejoras evidentes en los vínculos de convivencia dentro de la escuela; la ampliación de leguajes artísticos juveniles, la superación de prejuicios institucionales al abrir la escuela a la comunidad; la integración entre jóvenes de distintos sectores; el mayor entendimiento con el mundo adulto en ámbitos escolares, estatales y comunitarios; la profundización del pensamiento crítico en un proceso participativo gradual que parte del análisis dialéctico de luces, sombras y propuestas como diagnóstico para la realización de nuevos proyectos y políticas, y el reconocimiento de la dimensión política juvenil como base del desarrollo, son emergentes claros.

El desarrollo de *lo comunitario*, la consolidación de un equipo de trabajo de jóvenes y adultos, la formación de un colectivo social en movimiento, considerado “*familia elegida*” por sus miembros en lazos de amor y amistad; el reconocimiento como trabajadores en una organización cooperativa de los recursos, también son emergentes importantes que garantizan la continuidad del proceso. La valoración institucional del proceso en políticas concretas; el arte popular como fuente de legitimidad de los saberes y formas de expresión juveniles; el patrimonio cultural comprendido como algo vivo, actual y colectivo; la superación de la dicotomía actor-espectador que significa también el ejercicio de una ciudadanía activa como derecho de todos, la visión positiva de los jóvenes hacia este tipo de propuestas socio-educativas y su creciente participación; el reconocimiento de que esto también es educación; la consolidación de proyectos artístico-comunicacionales emergentes

(programa radial desde una lógica comunitaria y Rapdolfo como grupo de rap) profundizan el proceso y abren nuevas aristas, protagonizadas íntegramente por jóvenes.

Sin embargo, las resistencias a este tipo de procesos también hacen eco en algunas instituciones y referentes adultos, y algunos jóvenes, que subestiman el protagonismo juvenil y lo encasillan en lógicas de cooptación y manipulación política. Aun es un desafío institucionalizar, desde nuevas lógicas, la efectiva participación política juvenil tanto en espacios escolares como gubernamentales. A su vez, las visiones pedagógicas ortodoxas, que lo ven como penetración ideológica cultural y no reconocen a los jóvenes, en su subjetividad, como productores de conocimiento y cultura. Lo que refuerza la escisión entre jóvenes y adultos, educación y culturas, escuela y comunidad.

Hacer, significa afrontar las contradicciones que en el devenir suceden, su comprensión como fuente del movimiento histórico determina la organicidad del proyecto con la realidad del proceso y así, su eficacia para resolver las problemáticas emergentes. La continuidad del mismo no lo exime de contradicciones, estas son las consecuencias a observar y “*el motor de la historia*” según Marx, para retroalimentar el desarrollo como proceso de aprendizaje permanente.

BIBLIOGRAFÍA

ALBUQUERQUE, M. (2004) La construcción democrática desde abajo en el Cono Sur. Editorial: Instituto Polis. San Pablo-Brasil.

ALONSO FREYRE J, PÉREZ YERA A, RIERA VÁZQUEZ C M, RIVERO PINO R, ROMERO FERNÁNDEZ E. (2004) El Autodesarrollo Comunitario. Crítica a las mediaciones sociales recurrentes para la emancipación humana. Centro de Estudios Comunitarios. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Editorial Feijóo. Santa Clara.

ARENDT, H. (1994) ¿Qué es la Política? Traducción de Fina Birulés. Editorial: Paidós. Barcelona-Buenos Aires-México.

CHIOTTI, M.I Y AVILA CASTRO, M.P (2015) Participando por Nuestros Derechos. “Diagnóstico Participativo para el Diseño de Políticas Públicas y Proyectos Socio-Comunitarios en Niñez y Adolescencia”. Consejo Municipal de Niñez y Adolescencia de Alta Gracia. Fundación Arcor. FAVRE Impresiones.

FREIRE, P. (2003) Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

_____ (1972) Extensión o Comunicación. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Rauber, I. (2004) Movimientos Sociales y Representación Política. Editorial: Ciencias Sociales. La Habana.

_____ (2005) Sujetos Políticos. Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos. Editorial: Pasado y Presente XXI. Santo Domingo-República Dominicana.

Mesa 8. Abordajes pedagógicos: tradiciones, perspectivas críticas y fronteras. géneros y feminismos

Un proyecto sobre la autoridad pedagógica y el gobierno de las instituciones

Autoras: Liliana Abrate, María Eugenia López y Sandra Gómez

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

Resumen

A partir de las investigaciones realizadas en los últimos períodos sobre la Autoridad Pedagógica, iniciamos en esta etapa un nuevo proyecto que reorienta la mirada hacia el gobierno de las instituciones, particularmente sobre las posibles reconfiguraciones de la Gestión Directiva ante la implementación de experiencias alternativas que van modificando el formato escolar moderno, al menos en alguno de sus rasgos constitutivos.

Presentamos aquí el proyecto de investigación en curso, repasando cuestiones teóricas y revisando el planteo metodológico.

En este proyecto de investigación nos proponemos identificar los rasgos que adquieren los procesos de construcción de la autoridad pedagógica desde quienes asumen la conducción de las instituciones y considerando las tensiones que se expresan durante procesos de transformación, ya sea que provengan de disposiciones ministeriales o bien desde las propias iniciativas de los actores institucionales.

La autoridad pedagógica en escuelas en transformación.

En los últimos años, el nivel secundario se encuentra inmerso en procesos particularmente movilizadores, no sólo por la extensión de la obligatoriedad desde las normativas vigentes, sino también por diversas disposiciones ministeriales que procuran implementar variaciones en el formato escolar. En la provincia de Córdoba, se han concretado propuestas como el PIT (Programa de Inclusión y Terminalidad); las escuelas PRO-A

(Programa Avanzado de Educación con énfasis en las TIC) y un nuevo régimen académico para el nivel secundario que se está implementando en escuelas piloto; en cuyos espacios se habilitan experiencias alternativas, tal como la definiremos más adelante.

Asimismo, es frecuente encontrar iniciativas colectivas para generar propuestas diferentes en la organización de la enseñanza al interior de la institución, las que procuran superar problemáticas específicas, hoy abordadas desde políticas educativas que reconocen el derecho a la educación y los desafíos de la inclusión.

Resulta interesante y necesario entonces, revisar y analizar las características que asume el ejercicio de la autoridad pedagógica desde la gestión directiva de esas escuelas, teniendo en cuenta su responsabilidad para con el gobierno de la institución.

Nos propusimos algunos interrogantes inicialmente:

-¿Qué características asume el ejercicio de la autoridad pedagógica ante la implementación de una experiencia alternativa en la escuela secundaria u otras instituciones educativas que trabajan con jóvenes?

-¿Cómo se tramita el ejercicio de la autoridad pedagógica desde la gestión directiva en procesos de transformación del formato escolar?

-¿Qué acciones se despliegan desde un equipo directivo para generar y/o implementar transformaciones en el formato escolar?

-¿Qué condiciones institucionales obstaculizan o posibilitan la implementación de experiencias alternativas en las instituciones educativas?

Se formuló el problema de investigación en los siguientes términos:

Durante los procesos de implementación o sostenimiento de experiencias alternativas en escuelas secundarias, se posibilita la revisión de sus formas de gobierno y la construcción de diversas modalidades de ejercicio de la autoridad pedagógica. En tal entramado, interesa conocer cómo se tramita la autoridad pedagógica desde la gestión directiva, que intervenciones se concretan en relación a las transformaciones en curso y las principales tensiones que se desatan a partir de las problemáticas emergentes.

Sobre el marco teórico

Ahora bien, el marco teórico que sostiene el proyecto parte de la revisión de un número importante de investigaciones recientes sobre el problema de la autoridad, desde distintas perspectivas, lo que evidencia el creciente interés por la temática, tal como lo presentan variadas líneas de indagación, algunas vinculadas con la conflictividad social, con nuevos sentidos que se otorgan desde los sujetos pedagógicos, con cierto malestar en los intentos de ejercer la autoridad pedagógica; etc. (Guadalupe Torres, 2014)

Repasando tal panorama, en nuestros trabajos nos posicionamos en otra línea, desde un enfoque institucional, para indagar los modos en que las escuelas secundarias tramitan la construcción de la autoridad a su interior, las estrategias que los colectivos institucionales desarrollan para construir y/o fortalecer la autoridad pedagógica en el quehacer institucional. Profundizando la dimensión pedagógica como una categoría analítica específica, se enfocó la complejidad y multidimensionalidad que se expresa al considerar aspectos individuales de los sujetos involucrados –docentes, alumnos, directivos – como también el entramado de construcciones colectivas, más o menos instituidas. Desde esta perspectiva, cabe señalar que lo colectivo, lo común en la vida institucional es heredero pero al mismo tiempo constructor de un conjunto de representaciones que permiten interpretar y actuar en el cotidiano escolar, al modo de una matriz de significaciones más o menos compartida entre el conjunto de actores; incorporada explícita o implícitamente en un proyecto educativo (Juri, 2012)

En este entramado, es importante diferenciar dos procesos: por un lado, la construcción colectiva de acuerdos acerca del ejercicio de la autoridad pedagógica en una institución y por el otro, el proceso de construcción de la autoridad pedagógica de parte del equipo directiva en procura de su reconocimiento. En el trabajo empírico realizado resultó relevante este segundo aspecto, aunque no fuera el foco de la investigación; evidenciando la incidencia de las intervenciones de parte de los equipos directivos en relación a determinadas prácticas y situaciones escolares disruptivas.

En el marco de las normativas vigentes y desde una perspectiva inclusiva que garantice el derecho a la educación en el nivel secundario, se requiere de la revisión de prácticas rutinizadas, para propiciar la implementación de nuevos formatos escolares. En los últimos

años se verifica una tendencia transformadora interesante junto a problemáticas diversas que ponen bajo revisión las formas de gobierno escolar.

En tales procesos, el ejercicio de la autoridad pedagógica va desplegando diversas tensiones y reconfiguraciones. Entre los especialistas se sostiene que existe un modo de ejercicio de la autoridad propio de un formato escolar gestado y desplegado en la modernidad, el que hoy está en crisis. No asistimos ante una crisis de la autoridad en abstracto, sino a un modelo de ejercicio de la autoridad propio de un tiempo histórico. En trabajos anteriores damos cuenta de ciertos procesos de “reconfiguración”, en el que se reconocen formas muy variadas en su ejercicio, el que se caracteriza por equilibrios precarios donde nada de lo que antes estaba dado hoy se sostiene y en el que se evidencia sus límites y posibilidades. Sostuvimos en un artículo: “... *la indagación sobre la problemática de la autoridad pedagógica en las escuelas, desde la especificidad del discurso pedagógico, permite reconocer las formas que adopta su ejercicio, sus posibilidades y limitaciones. Sería imposible ligarla solo a cuestiones individuales, que sin dejarlas de lado, se deberán considerar en relación a otras que configuran los vínculos pedagógicos, como las características institucionales.....*” (Abrate, Juri, Van Cauteren, López, 2014:3)

Es desde estas consideraciones teóricas que procuramos dar continuidad al análisis de los procesos de construcción de la autoridad pedagógica en el gobierno de las escuelas secundarias, focalizando la mirada en aquellas situaciones en las que una experiencia alternativa visibiliza lo que en otros momentos puede permanecer oculto .

Acerca del gobierno y la gestión directiva

Se focaliza la investigación en torno al gobierno y la gestión directiva en las escuelas secundarias, en tanto se considera que el trabajo institucional está atravesado y configurado por su carácter político (Nicastro, 2017). Desde la década del 90 en que se incorporó el término gestión se abrió el debate acerca de sus significaciones. El marco empresarial desde donde se sustrae, vincula la noción de gestión al direccionamiento y a los resultados; con una visión economicista, procurando evaluar la tarea educativa en términos de costos - beneficios y desconociendo la complejidad de la lógica pedagógica (Blejmar, 2005)

En el mismo sentido, Frigerio (2004) advirtió sobre las limitaciones que implicaba adoptar un significado restringido del concepto de gestión e identificó el término de gobierno como una noción más amplia que incluye la anterior. Por aquel entonces, sugería la conveniencia de comenzar a hablar de gobernar las instituciones educativas, en vez de gestionar; pero se reconocía la prevalencia que estaba ocupando el término gestión.

Desde el posicionamiento adoptado para esta investigación, se sostiene una perspectiva de gobierno y gestión que implica desnaturalizar las prácticas escolares, revisando, interrogando y debatiendo sobre el quehacer cotidiano, reconociendo el desafío de resituar la escuela en un lugar de compromiso social. (Abrate, Van Cauteren, 2014). La investigación procura aportar a un abordaje reflexivo-crítico de las intervenciones pedagógicas en las escuelas, visibilizando el juego de relaciones entre lo existente y lo innovador y el trabajo colaborativo entre diversos actores institucionales.

Acerca de las Experiencias Alternativas.

La adopción de esta expresión responde a un posicionamiento teórico, que a diferencia del concepto de innovación, reconoce la intencionalidad política – pedagógica de generar modificaciones en el formato escolar moderno con una orientación democratizadora. Desde hace varias décadas, Puiggrós desarrolló desde México un programa de investigación (APPEAL) en cuyo marco se profundizó ampliamente el debate en torno al significado e impacto de las alternativas pedagógicas. Más allá de las preocupaciones propias del momento y con el aporte de Gramsci, la autora inscribe el debate sobre el impacto de la escolarización en la transformación social de América Latina (Puiggrós, 1988). En aquel entonces, identifica seis grupos de alternativas pedagógicas, cada uno con sus límites y posibilidades; pero reconociendo el juego dialéctico entre conservación y transformación. Últimamente, la autora, dando continuidad al mismo debate y revisando el concepto sostiene que “... *las alternativas pedagógicas no deben buscar sólo un estatuto analítico de alcances meramente clasificatorios y pretensiones tipológicas. La categoría alternativa forma parte de una bolsa de conceptos, una caja de herramientas teóricas preparada para combinar sus contenidos de manera distintas, así como para transformarlos...*” (Puiggrós, 2005) Y con mayor precisión define las alternativas pedagógica como “*todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología*

pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas) mudarán o alterarán el modelo educativo dominante”. (Puiggrós, 1990, p. 17-18)

En la misma línea, P. Martinis, al interrogarse sobre los alcances de una experiencia alternativa, agrega el planteo freiriano respecto de la importancia de tales experiencias, aunque sólo tengan un alcance limitado. P. Martinis recupera la idea de que la práctica educativa no debe esperar a que lleguen las transformaciones estructurales para caminar en una dirección contraria al modelo social dominante; especialmente cuando se orientan a garantizar mejores condiciones para la inclusión educativa. (Martinis, 2017)

Es en este sentido que abordaremos las variaciones en el formato de la escuela secundaria, a partir de las alteraciones a alguno de sus componentes y las condiciones de escolaridad que producen, en tanto favorecen o no el derecho a la educación secundaria obligatoria.

Sobre la indagación en proceso

Las indagaciones previas desarrolladas desde 2012 por nuestro equipo de investigación, especialmente las relativas a la dimensión institucional de los procesos de construcción y trabajo en torno a la autoridad nos llevaron a preguntarnos por las características de las formas escolares instituidas en la modernidad en una configuración única, singular, de la transmisión; de la que se reconocen claros y potentes efectos performativos sobre los sujetos, así como estructurantes de la experiencia escolar (Rockwell, 1995).

Ávila afirma que las formas escolares constituyen una “organización de tiempos y espacios, clasificación, distribución y agrupamiento de los sujetos, definición de las posiciones de saber y no saber, formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza, las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes [...] prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables [...] componentes duros” (2007, p.136)

La problematización de la forma escolar está vinculada, decíamos antes, a ciertas condiciones epocales que leen los desafíos institucionales desde otras claves. Por ejemplo, la relación inmodificablemente asimétrica entre estudiantes y profesores como rasgo identitario de la escuela moderna (Pineau et al., 2001), hoy ya no se sostiene en argumentos ligados a la edad, a una “cuota de poder” asignada junto al puesto de trabajo, o a criterios de legitimación incuestionables y conseguidos de una vez y para siempre una vez que se

toma posesión del cargo. Pero además se podría afirmar que el formato escolar “funciona” bajo ciertas condiciones. Uno de los requisitos es que los estudiantes sean dóciles, sujetos sujetos por los mecanismos de disciplinamiento, con cuerpos y mentes moldeables sin mayores resistencias debido a la confianza depositada en la escuela por parte del Estado, las familias y los propios estudiantes. Esta confianza se traduce en convicciones del tipo: esto que hace la escuela “es por su bien”, “es por el bien de la Nación” o la sociedad o... Ahora bien, los nuevos estudiantes ingresados, re-ingresados, recuperados en las escuelas secundarias, no se adecuan a esa pretensión de docilidad, de sometimiento a las reglas de funcionamiento instituidas, sino que se resisten, demandan razones detrás de las normas en uso.

En un plano normativo, la Ley de Educación Nacional Nro. 262016/06 amplía la obligatoriedad al nivel secundario completo. De ello se desprenden una serie de políticas necesarias para la incorporación a la escuela secundaria de gran cantidad de adolescentes y jóvenes que no estaban escolarizados hasta el momento, que mostraban trayectorias discontinuas o ligazones con la escuela de baja intensidad. A las políticas de inclusión de esos jóvenes, el estado ha debido sumar otras políticas que habiliten el pensar las condiciones pedagógico-institucionales en que se tramitaba la experiencia juvenil hasta el momento en la secundaria y que, en muchos casos, operaba como obstáculo para alojar a estos jóvenes que permanecían alejados de las formas escolares y sus dispositivos de disciplinamiento.

En el contexto local, y ya en el presente, la Resolución Nro. 188/18 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba establece el “Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria”, a partir del ciclo lectivo 2018 en un conjunto de 76 escuelas de Córdoba, tanto del interior como de la capital provincial. En el marco de ese Programa se desarrolla un nuevo “Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba que tensiona algunas de las piezas de la forma escolar que caracteriza este nivel del sistema educativo que se considera que, de alguna manera, obstaculizan el logro de trayectorias escolares continuas, completas y relevantes, en una temporalidad lo más cercana posible a las trayectorias teóricas.

A los fines de nuestro estudio resultan relevantes los considerandos de tal resolución cuando se afirma:

“Que en este sentido, se hace necesario proponer alternativas institucionales y pedagógicas para la efectiva escolarización y sostenimiento de las trayectorias escolares de los alumnos para garantizar la finalidad propia del nivel: habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio plena de su ciudadanía, para el mundo del trabajo y la continuidad de sus estudios.

Que entre las dimensiones que requieren acciones concretas esta (sic) el régimen académico entendido como el instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes y define los modos de la organización en lo pedagógico didáctico, institucional, administrativo y comunitario de la escuela.”

La Resolución posiciona al nuevo régimen académico como “una herramienta constitutiva del gobierno escolar que orienta y define los modos de la organización” (Anexo II, Introducción) en las diversas dimensiones constitutivas del trabajo escolar. A partir de considerar al nuevo Régimen Académico como una propuesta político pedagógica, en las líneas recién citadas es posible identificar principios organizadores que involucran:

- la participación de diversos actores institucionales (algunos de los cuales son más claramente enunciados y otros quedan más difusos en el texto),
- la democratización de las relaciones,
- dar “lugar a un vínculo potente entre los estudiantes, con los docentes y con el saber” (Anexo II, Capítulo II),
- la intención de revertir condiciones institucionales que refuerzan desigualdades sociales y las convierten en desigualdades educativas.

Por lo tanto, es posible hipotetizar que las preocupaciones que llegan a ocupar un lugar en la agenda de la política pública provincial, colocan en una posición de relevancia la necesaria revisión de ciertos elementos que se articulan para construir la forma escolar y las bases normativas que sostenían un modo de autoridad indiscutible... Ahora bien las

representaciones sociales constituyen un basamento de difícil transformación en tanto se han constituido en largos procesos, como modos naturalizados de comprender, vivir y valorar la experiencia escolar.

Analizando en el documento las referencias explícitas a las tareas reservadas para la gestión directiva o a las diversas posiciones en la estructura jerárquica de cada escuela y, en ciertos casos, la indicación de las vinculaciones con la superioridad -en la escala de la Supervisión, Dirección del nivel o Ministerio de Educación-, nos preguntamos: los modos en que se construyen las relaciones de poder, en que circula la comunicación y se propicia la toma de decisiones, ¿constituyen puntos críticos que se leen como obstáculos de las trayectorias continuas, completas, relevantes de los estudiantes de secundaria? ¿Se tensionan esas relaciones verticalistas o permanecen principios de obediencia y sumisión a la superioridad? Si no se tensionan, ¿es porque las lógicas de la burocracia del sistema escolar no se consideran obstáculos el tránsito por la escolaridad?

Si bien no son muy explícitas las características que se esperan de la gestión institucional, hay algunas pistas que nos permiten vincularlas con una concepción de la autoridad pedagógica que se corre de la tarea del disciplinamiento. De hecho se piensa en las autoridades (en todas las escalas) como quienes deben ocuparse del “acompañamiento y cuidado del recorrido escolar de los estudiantes” (Anexo II, Capítulo I).

Asimismo en este nuevo régimen se pone en cuestión una herramienta: la expulsión de los estudiantes. Hasta que se instituye la obligatoriedad de la educación secundaria, y por lo tanto ésta se coloca en el horizonte de los derechos de los jóvenes, la permanencia en la escuela era una obligación de los estudiantes, sostenerse dentro de la institución era una tarea propia de alumnos y sus familias (y no necesariamente de la escuela, sus docentes y directivos). Eran los estudiantes quienes debían asegurarse no quedar fuera de la escuela, ya fuera por inasistencias o por amonestaciones. Como en este último caso, quedar “libre” operaba también como una sanción a pesar de la aparente contradicción semántica que se intuye en el nombre de tal condición. En el nuevo régimen queda explícito que “En ningún caso los jóvenes pierden su condición de estudiante. (...) No existe el estudiante en condición de libre por inasistencias o faltas al acuerdo escolar de convivencia.” (Anexo II, Capítulo I). Asimismo, en lugar de simplemente ir registrando las ausencias o

testimoniando, con alguna anotación en los cuadernos de comunicaciones con las familias, el modo en que los estudiantes llegan a quedar “desvinculados” de la escuela por acumulación de inasistencias, el nuevo régimen indica que la asistencia y la puntualidad son contenidos a enseñar. Por lo tanto se considera que es tanto una responsabilidad de la escuela como del estudiante y la familia, el cumplir con la asistencia y la puntualidad diaria.

Finalmente el nuevo régimen aborda en su capítulo IV los “sentidos, orientaciones y regulaciones sobre la convivencia escolar”. Allí se afirma:

“La escuela secundaria obligatoria está convocada a renovar su institucionalidad fortaleciendo su aptitud para establecer un encuadre normativo interno, enseñar el respeto y la valoración de la ley, sustentando el rol asimétrico de los adultos pero en diálogo con los jóvenes, confiando en ellos, superando estilos verticales, distanciados y unilaterales del ejercicio de la autoridad.

La escuela secundaria está llamada a ser un ámbito en el que se afiance el proceso socializador de los jóvenes como actores responsables de la vida democrática, sujetos de derechos y obligaciones, protagonistas de su propia educación. Este proceso socializador supone la superación del autocentramiento, el descubrimiento de la perspectiva de lo común, la adquisición de la autonomía moral y el descubrimiento de las diferencias como riqueza y no como una amenaza a la propia identidad.

Los climas que se viven en la escuela son un factor fuertemente asociado a la calidad de la convivencia e impactan de manera directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje como tarea propia de cada escuela y en cada momento histórico. El clima escolar es favorable cuando todos los actores, pero de manera particular los jóvenes, cumplen su expectativa de ser reconocidos, tienen sentimiento de pertenencia a la institución y son depositarios de expectativas positivas sobre su desempeño.

La institución es tal cuando puede sostener lo instituido, cuando respalda lo que prescriben sus normas. Si las transgresiones a las normas no fueran sancionadas las escuelas se convertirían en lugares públicos de impunidad. No obstante, ninguna sanción deberá atentar contra el derecho a la educación en los niveles en que ésta es obligatoria.

Los Acuerdos Escolares de convivencia regulan las relaciones entre equipos directivos y docentes, alumnos y familias estableciendo los derechos y obligaciones de cada uno de los actores en función del rol que desempeñan (Resolución Ministerial N° 149/10).

El Consejo Escolar de Convivencia es un órgano consultivo institucional con representación de los estudiantes, docentes y familias y presidido por el equipo directivo buscando fortalecer y promover el buen clima escolar; es el ámbito de reflexión pedagógica y de diálogo que, buscando el interés educativo prioritario de los/las jóvenes propondrá estrategias de prevención, participación y la interpretación más justa sobre la aplicación de las normas a cada caso particular.

Por otro lado, deberá promoverse la participación de los estudiantes habilitando la constitución de los centros de estudiantes, como el instrumento idóneo para que el claustro estudiantil exprese y manifieste sus expectativas, aspiraciones y demandas.

Es el organismo apropiado para que los estudiantes inicien y consoliden prácticas ciudadanas que apunten al desarrollo de una consciencia democrática y republicana (Resolución Ministerial N° 124/2010)”. (Anexo II, Capítulo IV).

Acerca de este momento en el proceso de indagación.

Hasta aquí hemos dado cuenta del momento en que se encuentra nuestra investigación. En función de las preguntas y los objetivos, hemos adoptado el enfoque cualitativo como estudio de casos, en tanto nos permitirá ganar en profundidad y dar cuenta de la complejidad de los procesos institucionales por indagar. Esperamos que las historias propias de cada escuela junto a sus variables institucionales permitan reconocer el devenir de los procesos de transformación escolar. El trabajo empírico está iniciándose, seleccionando y tramitando la inserción en tres escuelas secundarias y en un espacio socio-educativo que trabaja con jóvenes; donde vamos avanzando en el reconocimiento de la experiencia alternativa que se despliega actualmente.

En conclusión podríamos sostener que estamos en este momento inicial del trabajo de campo, por lo que en esta ponencia sólo hemos compartido aspectos centrales del proyecto y sus perspectivas de desarrollo según las definiciones asumidas.

BIBLIOGRAFÍA

Avila, S. (2007). “Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades”. En Baquero, R.; Diker, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires (Argentina): Del Estante Editorial.

Blejmar, B (2005) “Gestionar es hacer que las cosas sucedan”. Bs. Aires: Noveduc.

Frigerio, G (comp) (1998) “De aquí y de allá. Textos sobre la Institución Educativa y su Dirección”. Bs. Aires. Kapelusz.

Martinis, P.; Redondo, P. (2015) “Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas”. Buenos Aires. La crujía.

Nicastro, S (2017) “Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación” Buenos Aires. HomoSapiens.

Pineau, P., Dussel, I.; Caruso, M. (2001). *La máquina de educar*. Buenos Aires (Argentina): Paidós.

Puiggrós, A. y otros (1988) “Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina”. Bs. Aires. Contrapunto

Puiggrós, A. (2005) “De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana”. Edit. Colihue.

Rockwell, E. (1995). “De huellas, bardas y veredas”. En Rockwell (comp.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Documentos

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2018). Res. Nro 188/18. Provincia de Córdoba.

Hacia la construcción de contra-pedagogías de la crueldad

Autora: Adriana Barrionuevo

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba

INTRODUCCIÓN

Rita Segato le ha dado fuerza a la expresión *pedagogía de la crueldad* (2013, 2018) al hipotetizar que los ataques sexuales hacia mujeres son un ejercicio del poder que, en su máxima expresión, dan cuenta de lo que sucede con frecuencia y ordinariamente en nuestra sociedad. La repetición y la cotidianeidad de esa violencia provocan acostumbramiento hasta que la violencia se sale de sus cauces (en el sentido que llega a niveles inusuales) y provoca extrañamiento con actos extremos. Estos actos que llaman la atención hasta llegar incluso a alcanzar prioridad en la agenda política no serían de otra naturaleza: se trata más bien de una diferencia de grado porque repiten relaciones de poder patriarcal, presentes en los mínimos actos a los que estamos habituados y que, por formar parte de nuestra trama cultural, reproducimos y transmitimos. Rita Segato, a partir de las investigaciones antropológicas sobre el ataque sexual a mujeres, conmina a construir una *contra-pedagogía de la crueldad* para desarmar las articulaciones patriarcales que definen nuestra cultura. Tales investigaciones han producido conocimiento con situacionalidad geo-histórica y corporalizada, centrándose fundamentalmente en los femicidios y las lógicas patriarcales del capitalismo en su fase actual que lo sostienen. Al asumir la necesidad y posibilidad de la construcción de una *contra-pedagogía de la crueldad* y la consecuente tarea de proponernos *desaprender la crueldad* implica fundamentalmente destacar y asumir dos cuestiones: (i) repensar la pedagogía como un saber institucionalizado acerca de una institución tan particular como lo es la escuela en tanto sistema de enseñanza formal regulado por el Estado. En este sentido la problemática se amplía orientada la pregunta por las limitaciones y transformaciones que ofrece la enseñanza escolar; (ii) dirigir nuestra atención a trabajar una pedagogía no solamente en términos argumentativos racionales, sino desde la necesidad de incorporar las afecciones que exceden en mucho a la relación cognitiva sujeto/objeto, pues la experiencia que somos nos instala en el movimiento propio de la existencia. Intentamos situarnos en el camino de configuración de contra-pedagogías de la crueldad, buscando pensar y situar prácticas pedagógicas entre implicaciones

conceptuales y afectivas que atraviesan y dislocan las lógicas escolares y académicas hegemónicas.

CRUELDAD Y VIOLENCIA

Desde la antropología, Rita Segato reaviva la relación poder y cuerpo en la elaboración de sus hipótesis sobre el ataque y la explotación sexual de las mujeres, los cuales, según su perspectiva, son “una alegoría” de la pedagogía de la crueldad. Los casos investigados impactan por el horror que conmueve; sin embargo, y hete aquí los que nos interesa ahondar, estos actos extremos no son de otra naturaleza; sino que son más bien la máxima expresión de relaciones de poder patriarcales que nos definen nuestro cotidiano sin conmoción. Hablando técnicamente podríamos decir que es una diferencia de grado y no de naturaleza; más que aberraciones extraordinarias, podríamos decir que se trata de normalidades ordinarias que usan y abusan del cuerpo. Esta lectura desplaza el problema de violencia de género hacia la afirmación de una crueldad inscrita en la cultura que persiste bajo la particularidad de producir bajos umbrales de empatía indispensables para la empresa predatora. Rita Segato, entonces, caracteriza a la crueldad fundamentalmente como (i) la reducción de las personas a cosas y objetos, de manera que puedan ser tratadas como mercancías, lucradas y desechadas y (ii) la generación de empatía con el dolor ajeno o, dicho de modo inverso, la falta de afección y más precisamente de compasión, si consideramos que este último término refiere particularmente a la falta de afección ante el dolor del otro.

Desde estas dos coordenadas Segato da por sentada una *pedagogía de la crueldad* en tanto las instituciones actuales, desde la familia hasta los medios de comunicación masivos, pasando obviamente por la escuela (lo suponemos, aunque la autora no la nombra), nos enseñan, nos forman y nos conforman en una estructura de violencia contra las mujeres. La antropóloga no explora mucho más la *pedagogía de la crueldad*, aunque desde su trabajo intelectual investiga la complejidad de la estructura en que se asienta. Creemos importante, entonces continuar el planteo y la denuncia de Segato en términos de *pedagogía de la crueldad* teniendo en cuenta que la pedagogía de la crueldad es solidaria de formas de poder que colonizan el pensamiento y los cuerpos decidiendo sobre la vida y la muerte.

Un punto que señalamos de vital importancia es la distinción entre violencia y crueldad, discriminación que Segato pasa por alto en el uso indistinto que hace de un vocablo u otro. La *pedagogía de la crueldad* tiene como emergente una violencia que, en términos de la afamada antropóloga, remite a una disputa territorial en clave de soberanía: el cuerpo de las mujeres es un botín de guerra que sustenta e incrementa el poder del patriarcado con la subyugación y la muerte. Si tenemos en cuenta la explícita referencia a Foucault como marco teórico referencial (2013), en estos casos ya no estaríamos ante los blandos y productivos controles y castigos que implementa el poder en el período de proliferación de las ciencias humanas, orientados a hacer vivir y dejar morir, sino a los castigos que exponen el poder exponiendo la capacidad de las relaciones de fuerza para decidir sobre la vida y la muerte de los cuerpos, sin más objetivo que marcar y remarcar el territorio del soberano. Una distinción que echa a rodar el dispositivo de soberanía como factor explicativo por sobre los dispositivos de disciplinamiento que encauzan y vuelven útiles a los cuerpos en tanto vida productiva. En el juego de estos procedimientos la distinción entre violencia y crueldad echa luz no solamente sobre una distinción terminológica sino que permite discriminar entre un modo y otro sino también cómo se sostienen, se solapan las lógicas del poder y se muestran en un movimiento zigzagueante que recorre a la sociedad impidiendo la sutura de la herida cruel.

En su etimología latina crueldad deriva del adjetivo crudo y adquiere significado como lo que se recrea en la sangre o su equivalente, sanguinario. Si consideramos que lo crudo y lo cocido señala la diferencia entre lo salvaje y lo civilizado, estamos tentados a concebir la crueldad como un acto brutal, bárbaro o incluso inhumano. Sin embargo, la “crudeza” de los *femicidios* puestos en el engranaje del poder soberano es comparable al suplicio de Damians que describiera documentadamente Foucault (2008), una forma de castigo que obedece a formas de establecer el poder que adquiere significado en el marco de un juego que tiene sus propias reglas, básicamente represivas. Con estas referencias lo que intentamos decir es que la crueldad pertenece a la cultura y forma parte de su estructura organizacional, por lo tanto, no podría afirmarse que se trata de un acto salvaje, brutal o inhumano. La Real Academia define como cruel a quien “se deleita en hacer sufrir o se complace o es indiferente en los padecimientos ajenos”, aunque tampoco se remite a la acción sino a los sentimientos o emociones respecto al acto (deleite, complacencia,

indiferencia) en esta significación no se hace referencia a lo sangriento sino al dolor del otro que se provoca o se acepta de buen grado; pues no produce, por ejemplo, indignación, tristeza o ira. Quien es cruel carece de *emphatés*, o sea, de la capacidad de ser afectado, de percibir, compartir, comprender o preocuparse por experiencias ajenas en un contexto común; más precisamente podríamos decir que carece de compasión, ya que este sentimiento refiere específicamente a la capacidad de sentir el dolor ajeno.

EL BLOQUEO DE LA EMPATÍA

En el desarrollo de nuestras investigaciones han sido de vital importancia los trabajos de Joan-Carles Mèlich, autor catalán ubicado en la filosofía de la educación que, a partir de su acercamiento a sobrevivientes de Auschwitz se preocupa por lo que en sus elaboraciones teóricas llama ética de la compasión y lógica de la crueldad. Para este autor la moral en tanto regulación de las conductas se basa siempre en clasificaciones, de allí que cuando hablamos del sentido moral apelamos a clasificaciones. El orden moral implica un conjunto de categorías, marcos, normas y procedimientos basados en imperativos públicos que rigen incluso la vida privada. En este sentido podríamos decir que se trata de una gramática compartida, o sea, “una organización articulada de signos, símbolos imágenes, narraciones, valores, normas, hábitos, gestos, costumbres (...) una estructura de la experiencia humana, una forma de dividir y de organizar esta experiencia, y también la forma que tenemos los seres humanos de organizarnos en ella, de situarnos en el mundo, de ser-en –el- mundo” (Mèlich, 2014,17). En esta clasificación se establece una gramática que incluye a quienes se adecuan a las normas de la “buenas conciencia” y, consecuentemente, los protege; al mismo tiempo excluye a quienes no se adaptan a ella y los desecha, incluso reduciéndolos a cosas. Como toda clasificación construye un formato despersonalizado, es decir que se muestra indiferente al nombre propio, a la historia personal o singularidad. Este sistema moral categorial de inclusiones y exclusiones genera situaciones dolorosas que tienen que ser aceptadas para su funcionamiento. Como *homo patiens* somos sujetos pasivos del dolor propio y del ajeno, capaces de padecer lo que sucede ¿Cómo soportar la miseria, el hambre, el secuestro, la tortura, el crimen, la guerra, la desolación, la muerte? Volviéndonos insensibles, obturando la capacidad de compasión, bloqueando la empatía. Seguidamente surge la pregunta ¿cómo lograrlo? Justificándolo, elaborando legitimaciones racionales que

operan como implantes que tornan aceptable el dolor. Hete aquí la crueldad existente en toda clasificación moral.

Los estudios de Mélich evidencian que antes de que las personas sean reducidas a cosas, tal como afirma Rita Segato, existe un ordenamiento, disposición^{3w} y procedimientos que permiten la inclusión de los individuos (animales humanos o no-humanos, dado el caso) en una clasificación que enseña, con justificación y raciocinio, lo que es y deber ser aceptado. Son estas legitimaciones, subrayamos, lo que generan un efecto de “deber cumplido” que no solamente llevan a cometer y/o aceptar el acto, sino que provocan el sentimiento de tranquilidad porque se cree estar encauzado en el buen camino de la decencia: el logocentrismo es un componente imprescindible para crear ámbitos de inmunidad ante el dolor de ciertas formas de vida y muerte. Incorporar la afección y lo que las emociones son capaces de producir en el ámbito social y político aporta una perspectiva otra sobre las prácticas del poder que sobrevalora la explicación y la argumentación para la reflexión y el activismo crítico. Son estos implantes/dispositivos los que nos alejan del dolor que puede llegar a provocar el acto a un nombre propio, a un singular, a *una* vida. Más que invisibilizar, la crueldad del poder consiste en tornar aceptable hasta incluso la gratificación la visibilidad del dolor y la muerte. Estamos en condiciones de afirmar que la crueldad no es un acto bestial, como podría suponerse, sino que se necesita de cierto refinamiento, en especial a la hora de elaborar justificaciones. En consecuencia, las aberraciones extraordinarias son la máxima expresión de normalidades cotidianas ordinarias en las que participamos, que aceptamos, y que, además, gozan de legitimidad. La crueldad no estaría en el acto que podemos adjetivar como violento sino en las micro-complicidades que lo tornan aceptable y hasta deseable, naturalizando su expresión, su repetición y su profundización.

LAS EMOCIONES EN EL DISCIPLINAMIENTO PEDAGÓGICO

La *lógica de la crueldad* no se improvisa, es parte de un proceso inteligible; de allí que el sujeto cruel debe ser formado, aunque, como nos empeñamos en recordar, no solamente en términos de conocimiento/ignorancia. En este sentido la *lógica de la crueldad* opera sobre los cuerpos y, más que ponernos en posesión de ciertos saberes, nos hace partícipes de

dispositivos que nos inmunizan ante el dolor. Es en este punto que los extraordinarios y espectaculares actos de violencia en los que el poder se exhibe aún provocándonos conmoción arrastran tras de sí una serie de aceptaciones minúsculas que van socavando nuestras emociones hasta haciéndolas desaparecer.

La crueldad necesita de los dispositivos de disciplinamiento tan bien descritos por Foucault en el clásico *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. En este libro Michel Foucault describe las tecnologías que actúan en el cuerpo para encauzarlo en vista a los valores y necesidades sociales y cómo con estas las ciencias humanas, básicamente la psicología y la pedagogía, se abocan a investigaciones que permitan conocer patologías, indecencias y rarezas que hacen al género humano con la intención de obtener lo mejor de los individuos, es decir, mayor productividad y más adaptación social. La pedagogía es un enclave imprescindible para formarnos en la obediencia a las normas que rigen las acciones y pensamientos deseables, que transforma las malas conductas en buenas, a diferencia del poder soberano que se ejerce para marcar territorio mediante el terror y ejecuta castigos sin otro objetivo que asentar el poderío. La escuela ofrece un tipo de enseñanza no sólo de lo que llamaríamos contenidos, sino también y sobre todo un conglomerado de conductas y actitudes que se quieren cultivar, ejercicios para lograrlas y vigilancia para que se cumplan, son los instrumentos que acompañan al conocimiento para actuar sobre los individuos y sobre la sociedad, produciendo cierto tipo de subjetividades sujetadas sin la represión y la violencia que caracteriza al dispositivo de soberanía: “He adoptado, en efecto, la expresión “humanismo blando”, lo cual da a entender por obvias razones lingüísticas que puedo pensar que existen humanismos no blandos, duros, que se valorarían en comparación con los primeros. Pero, si se piensa bien, yo diría que “humanismo blando” es una fórmula puramente redundante, y que “humanismo” implica de todas maneras “blandura” (2013, 98). La crueldad opera de forma eficaz y blandamente en la humanización de las consciencias que se encauzan, se asientan y se placen diferenciándose de lo no-humano como lo otro indigno e indeseable. Es la formación ordinaria en la decencia lo que nos vuelve inmune ante aquello que escapa al control de lo establecido. Es esta docilidad lograda lo que hace que se necesite cada vez más violencia para desestabilizar nuestras tranquilidades y movilizar nuestro sentimiento de compasión.

Sería demasiado desesperanzador y particularmente pensar que necesitamos más violencia para provocar el espanto, el miedo, el horror, la compasión u otra afección capaz de conmovernos. Por otra parte, conforme a lo que venimos diciendo, pensar en debates argumentativos, el diálogo racional y las justificaciones analíticas como una línea de fuga que nos lleva al lugar de que queremos salir. Ante este panorama desolador, ha sido el propio Foucault quien al describir el funcionamiento del control institucional moderno abre también el camino hacia aspectos que considero vitales para trabajar estas cuestiones a contramano de los parámetros de la crueldad.

Ya Kant, gran creyente en los imperativos racionales, habría advertido que lo que puede rescatarse de la Revolución Francesa es el entusiasmo ante este extraordinario (y sangriento) hecho histórico. Sin entrar en la relación que este ánimo entabla con una razón que siempre lleva las riendas, nos interesa recuperar la lectura foucaultiana que coloca en la escena a esta capacidad de *simpatía* como un querer involucrarse, un sentir que se pertenece a la actualidad, un asumir la tarea, un atender al pensamiento que hace a la relación que este público tiene con ese momento histórico coyuntural y que, por efecto de esta misma relación, puede mantenerse como una actitud latente o despierta respecto a lo que sucede en el tiempo presente (Foucault, 2009). Por otra parte, la crítica del presente muestra una veta afirmativa y propositiva en el gobierno de la vida de los individuos marcada por la actitud hacia la desujeción, fundamentalmente como interrogación o cuestionamiento que conlleva una “indocilidad reflexiva” (1995) o subjetividades rebeldes.

La noción de experiencia como transformación de sí y de los otros excede la lógica argumentativa y demostrativa y la idea de un sujeto activo para volver sobre la pasividad de la subjetividad (2003). Foucault es contundente respecto al modo en que se puede transmitir la verdad: “Yo rechazaría el término ‘enseñanza’; esa palabra reflejaría el término de un trabajo, de un libro sistemático que conduce a un método que puede ser generalizado, un método compuesto de instrucciones concretas, de un cuerpo de ‘enseñanzas’ para los lectores” (1981/2003, 16). Como profesores, podríamos, en principio, considerar pesimista y hasta frustrante la afirmación de Foucault, sin embargo, en otro tramo de la entrevista

citada, Foucault reconcilia lo que en un principio podría parecer opuesto: “En el transcurso de mi discurso, utilizo métodos que forman parte del repertorio clásico: demostración, prueba mediante documentación histórica, cita de otros textos, referencia a comentarios autorizados, las relaciones entre ideas y hechos, la proposición de patrones explicativos, etc.” (12) y más adelante recalca: “Pero lo esencial no reside en una serie de verdades verificables, más bien se encuentra en la experiencia que el libro nos permite tener” (15).

Jorge Larrosa (1995) lleva los planteos de Foucault a la educación y nos encamina hacia una dimensión vital en la enseñanza y el aprendizaje que cala en la subjetividad.¹ La insistencia de Larrosa puesta en la experiencia como “lo que nos pasa” y “no sé lo que me pasa”, se asocia a la posibilidad de pensar la inquietud, el vacío, el cuestionamiento, como un momento en donde prima la pregunta que moviliza a detenerse a pensar las ideas desde la conmoción (2005). En este sentido experiencia se emparenta con *pathos*, padecimiento, lo que nos pasa con lo que pasa con lo que pasa (Larrosa, 2007). La formación es también una experiencia vital: ¿Qué mueve un pensamiento en el que lo lee, lo escucha, lo trabaja? ¿Qué forma de parálisis, qué forma de movilización produce? Las inquietudes y preocupaciones que afectan nuestra se movilizan, en más de una ocasión, en la experiencia del dolor. Puesto el énfasis en el discurso argumentativo, no pocas veces subestimamos estas inquietudes apelando a al modo cómo deben ser “demostradas” y expresadas en los enunciados.

Si la modernidad como matriz epistémica y política ha construido comunidad con las luces de la razón opacadas por una empatía con el dolor ajeno que llega a la justificación de la eliminación física; importa hacer foco en la afectividad que recompone relaciones y construye comunidad no solamente con seres racionales sino también afectivos, lo que otorga a la capacidad de sufrir la base para la acción en el reclamo y construcción de justicia y derechos. En esta línea, pero incorporada a lo que se ha denominado “giro emocional” o “giro afectivo”, Sara Ahmed (2015) agrega que la superficie de los cuerpos individuales y colectivos se moldean en el funcionamiento de las emociones. Los itinerarios de inclusiones y exclusiones que van contorneando un *nosotros* y, a la vez, lo que *no* somos nosotros requieren una discursividad que solicita la manifestación de cierta indignación

(cuando no repugnancia o asco) contra las ilegitimidades e ilegítimos: “las emociones se vuelven atributos de los colectivos, que se construyen como “siendo” en tanto están “sintiendo” (2015, p. 22).

Preguntándose por las posibilidades de una *pedagogía feminista*, Ahmed considera que importa pensarla como una apertura afectiva del mundo a través del acto del asombro que operaría como habilitante para la acción de protesta. Advertida de los riesgos de una educación bancaria, la autora considera que las emociones no pueden ser un resultado que se transfiere a los estudiantes para llenarlos de emociones “correctas” (2015, 275). El asombro comienza con la pregunta o el titubeo que interroga lo que se da por sentado y que vuelve sobre sí en la medida que interroga las formas del feminismo que han surgido aquí o allá. El asombro es una pasión en tanto es capaz de dejar atrás lo ordinario el futuro aparece como un signo de interrogación en tanto podría no repetir el presente, al que se explora desde el signo de interrogación. En la misma clave esperanzada de Paulo Freire Ahmed sugiere que la indignación se orienta hacia un porvenir que confía en la protesta como acción de transformación en el espacio colectivo.

La conversación es destacada como necesaria por Rita Segato y, en el intento de ampliar la tradición analítica hacia variables culturales, prodríamos pensar en desplazar la lectura hacia la oralidad como una conversación, incluso a propósito de la cultura escrita. La comprensión se produce también en este momento en que se comparten los significados culturales puestos en juego en una conversación de cuerpos presentes. La relación con el lenguaje en el ejercicio de conversar, leer y escribir con otros requiere una actitud de duda y pregunta permanente, esto, a los fines de permitir un modo de decir las ideas, entenderlas y explicarlas que dé pie para revisarlas y reconstruirlas cuando las palabras comienzan a circular. Un ejercicio que hace volver, desde el no-saber, a aquello que se afirma. Este no-saber se emparentaría más con la búsqueda de preguntas que lidia con el “descentramiento de uno mismo”, que con la búsqueda de respuestas, ya que invita a atender a perspectivas múltiples fortaleciendo la pluridiversidad en la convivencia en la comunidad.

Me ha llamado mucho la atención que Jacques Derrida (1989), uno de los filósofos que más se ha dedicado a la escritura -y no menos a la filosofía en instituciones de enseñanza-, sugiriera para el maestro “llegar a clase prácticamente con las manos en los bolsillos” y añada respecto a sí: “probaría cada vez discutir, hacer alguna cosa viva sin preocuparme del contenido de eso que transmito”. Creo que con esta provocación, Derrida está convocando a sopesar momentos en que se juegan escenas de sentimientos y pensamientos, a los que hay que darle lugar sin “saturarlos” en una forma y perspectiva. El bolsillo puede ser significado como una orilla, un borde, una superficie de contacto entre el afuera y el adentro, una aduana entre conocimiento y afecciones, el roce de cuerpos que se encuentran en ese cubo de espacio-tiempo que es la clase.

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Las críticas a formas de crueldad instaladas en nuestra sociedad han alcanzado un alto grado de interés en la sociedad, sobre todo a partir de los femicidios y la consecuente crítica al patriarcado, aunque puede extenderse a otras problemáticas que jaquean, por ejemplo, la distinción hombre/ animal para hablar de animales humanos /animales no humanos para disminuir el sufrimiento otrora reservada a la dignidad de la persona humana. Estos momentos interpelan a la academia a iniciar o profundizar ciertas líneas de investigación; la novedad y la complejidad de esta temática requiere detenimiento en la batería conceptual que funciona para dar cuenta de “lo que nos pasa” en tanto experiencia de conmoción y transformación. Pensando en la construcción de una contra pedagogía de la crueldad iniciamos una propuesta pedagógica³⁵ con el propósito de crear las condiciones para una experiencia o encarnación de los conceptos investigados, de manera tal que nos pudiéramos involucrar como seres capaces de afección. Nos importa trabajar no solamente con la idea de experiencia en términos científicos sino en la sensibilidad y en las afecciones que exceden en mucho a la relación cognitiva sujeto/objeto. La experiencia que “hacemos” se instala en la problemática específicamente epistemológica e interroga acerca del sujeto de la experiencia, la experiencia que “tenemos” nos ubica en el polo opuesto y se circunscribe a las circunstancias y a los modos en los cuáles el objeto se nos da en la experiencia. La experiencia que somos, por su parte, impone la correlación de los polos y nos instala en la

³⁵ En el marco de Cursos de Formación Continua, Secretaría de Extensión, FFyH, UNC, 2019.

dialéctica del sujeto y el objeto, en el movimiento propio de la existencia. En este sentido podemos señalar también que no es a la experiencia en sí misma y en su aspecto objetivo y/o solipsista hacia donde procuramos dirigir nuestra atención, sino más bien a la experiencia en su dimensión subjetiva, en cuanto “experiencia de...”, con lo cual ponemos el acento en el aspecto relacional y relativo de la misma. Nos propusimos: (i) Profundizar en el concepto de crueldad a los fines de visualizar y reconocer experiencias culturales y sociales cotidianas que se inscriben en esta lógica y que comprometen expresiones corporales. (ii) Generar un espacio de encuentro de trabajo colectivo entre personas interesadas en que se lea, converse y pongan en tensión los conceptos destacados en la propuesta, priorizando una actitud de exploración caracterizada tanto por la pregunta y como por la precisión analítica. (iii) Transferir los conceptos estudiados al escenario local y actual, es decir, pensar en situaciones espacio temporales particulares a partir de las cuales la teoría adquiere sentido y puede también ser resignificada.

Elegimos la modalidad de “Laboratorio de pensamiento” para recuperar experiencias y traer a escena voces que pueblan discursos vigentes convocados a veces desde el sentido común y otras desde el detenimiento en la lectura que propicia la reflexión y la crítica. El laboratorio responde al carácter experimental que explora una problemática en forma práctica e interdisciplinaria antes que el experimento programado que busca corroboración. La indagación a partir de la pregunta sobre lo obvio y basada en intereses y necesidades, se torna imprescindible para movilizar lo que puede llamarse zona de confort, es decir, las ideas aceptadas previamente que tranquilizan la consciencia y, consecuentemente, boicotean la búsqueda. Por otra parte, el laboratorio permite la experimentación en la hibridez, la intersección y la innovación en el uso de una dinámica abierta y alejada de roles académicos tradicionales en la que puede participar cualquier persona sea cual sea su formación, edad o profesión. Asumimos el desafío de hacer sobre lo que aparezca en los encuentros en sí y esto hace a la especificidad de la propuesta en tanto encuentro en un punto imprevisible. Es lo más rico y desafiante ya que nos pasa todos los días no saber qué hacer con todas las alteridades... con la idea de no reducirlas a ningún tipo de conocimiento. Ofrecemos una propuesta con mucha consistencia y reflexión pero sosteniendo la apuesta de qué pasa con la imprevisibilidad del encuentro de lxs diferentes.

Importa el movimiento conceptual por sobre las precisiones de las definiciones, encuentro que apuesta a lo que pueden suceder en situación. Un aspecto a tener en cuenta es la comprensión textual; en este sentido las actividades y recursos se encaminan a destacar conceptos, hipótesis y los recorridos argumentativos que sostienen las tesis de los autores en la medida que provocan pensar en el problema que se trae y se comparte en el encuentro. Otro aspecto que no es excluyente del anterior sino en todo caso complementario es abocarnos al drama o escenario en que el concepto se mueve, las coordenadas espacio temporales en que un concepto se sostiene, circula, habita el mundo. Pensar en situación o encarnar un concepto es un cometido en el que importan las experiencias individuales y colectivas. El énfasis está puesto en lo que nos pasa, lo que nos provoca o cómo nos afectan ciertas lecturas, por sobre el contenido que se aprende. Un desplazamiento que permite incluir la diferencia de destinatarios desde preguntas que disparan el para qué, el quién, el cómo y dónde por sobre qué es en una conversación que pretende desbloquear las crueldades habilitando la empatía y la compasión.

BIBLIOGRAFÍA

AHMED, Sara (2015), *La política cultura de las emociones*, Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.

DERRIDA, Jacques (1989) “Libérer la curiosité, susciter du désir...”. En *Cahiers Pédagogiques*, n° 272, Marzo de 1989. Versión digital <http://www.jacquesderrida.com.ar/frances/ecole.htm>.

FOUCAULT, Michel (1981/2003). *Cómo nace un libro experiencia*. En *El yo minimalista y otras conversaciones*. Selección y nota preliminar Gregorio Kaminsky. Buenos Aires: Alfabet Ediciones

FOUCAULT, Michel (2012), *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, Argentina, Siglo XXI editores

_____ (2013) *¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

_____ “¿Qué es la crítica? [Crítica y *Aufklärung*]” (1995), *Daimon. Revista de Filosofía*, N° 11, pp. 5-25.

_____ (1996) *¿Qué es la Ilustración?*, Madrid, Las Ediciones de La piqueta.

LARROSA, Jorge (2005), “una lengua para la conversación” en Larrosa & Skliar, *Entre pedagogía y literatura*, Miño y Dávila

MÉLICH, Joan-Carles (2010) *Ética de la compasión*, Barcelona, Herder Editorial.

_____ (2014), *Lógica de la crueldad*, Barcelona, Herder Editorial.

SEGATO, Rita (2013), *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*, Buenos Aires, Tinta limón ediciones, 2013.

_____ (2018) *Contrapedagogías de la crueldad*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2018.

Género, feminismos y pedagogías de frontera

Autora: Juliana Enrico

Pertenencia institucional: CONICET - CEA FCS UNC / ECE FFyH UNC

Resumen

Tal como lo vienen conceptualizando desde hace décadas las denominadas pedagogías críticas y de frontera, en diálogo con las prácticas pedagógicas freirianas y con el campo de las alternativas pedagógicas latinoamericanas, el espacio educativo es permeado por una multiplicidad de elementos culturales diversos transformadores de las lógicas hegemónicas que atraviesan largos procesos históricos.

En este marco, y a la luz de los aportes de los estudios de género y los feminismos en diálogo con las pedagogías críticas y los estudios de subalternidad y traducción, son visibilizados una multiplicidad de procesos, sujetos, lenguas, territorios, saberes, luchas e identidades, en pugna por no lograr inscribirse dentro de las matrices culturales hegemónicas y dentro de sus principios lingüísticos, pedagógicos, económicos, raciales, culturales y sexo-genéricos universalizantes (apareciendo ya no en tanto objetos de investigación, sino encarnados como sujetos políticos que intervienen críticamente en las lógicas académicas y sociales del mundo de la vida, atravesando las fronteras pánicas del discurso colonial).

Siendo que la educación tiene como horizonte la transformación social y subjetiva, con un fuerte sentido emancipatorio, los valiosos aportes de las pedagogías de la libertad, de frontera, transfronterizas, post-coloniales, de-coloniales, de la diferencia, profanas, *queer*, cuir, trastornadas, transgresoras, en tanto “contra-pedagogías” frente a la crueldad de los relatos y prácticas de los poderes hegemónicos del mundo global, resultan un amplio campo crítico para pensar nuestra condición “del sur” del mundo, y nuestras políticas como comunidades democráticas y como subjetividades indescriptibles e insumisas a la voz del poder.

En el marco del Proyecto “Feminismos del sur. Experiencias y narrativas contemporáneas en la frontera academia / activismos”³⁶, indagamos la relación entre las lenguas, la

³⁶ PICT - Agencia FONCYT (2017 - 2018). Equipo responsable: Mariana Alvarado, Valeria Fernández Hassan, Natalia Fischetti, Fabiana Grasselli (CONICET – INCIHUSA UNCuyo). Equipo colaborador: Juliana

escritura, la traducción, la transmisión y el contacto cultural en términos de una crítica feminista a los poderes y saberes euronortecentrados, ilustrados, fallogocéntricos y coloniales (los cuales configuran formaciones culturales e históricas hegemónicas contra toda noción e identidad de frontera, diferencia, margen y abismo).

Situados en este diálogo, en este trabajo en particular presentaremos algunos cruces de fronteras en relación con las lenguas y poéticas feministas postcoloniales y decoloniales, pensando la traducción de lenguajes y de mundos como “poética de curación cultural” (Basile, 2008), mediante el desprendimiento del sur al sur de todo.

Palabras clave: Género - Feminismos - Pedagogías de frontera - Cicatrices lingüísticas - Traducción cultural

Desarrollo:

Revisando los marcos conceptuales sobre la teoría de la dependencia en los países pobres del tercer mundo para pensar las transformaciones del mundo global dominado por el capitalismo neoliberal hacia fines del siglo XX, Adriana Puiggrós resalta las discusiones, en el campo educativo, que se orientaban a deconstruir las nociones marxistas clásicas del campo de las izquierdas políticas, intentando avanzar en interpretaciones discursivas no esencialistas ni universalistas, articulatorias de los procesos educacionales y culturales situados en América Latina.

En tal sentido, el nuevo imaginario pedagógico que introduce Paulo Freire (quien había sido acusado en los años 60, 70 y 80 de “nomadismo teórico”) altera claramente el canon de la pedagogía moderna -atravesando la frontera epistemológica del sur global hacia el norte- al exponer un tipo de articulación discursiva ininteligible para las lógicas estructurales del poder social y académico (que suponen tanto una inmanencia del poder, como del conocimiento y de los sujetos educadores tradicionales dominantes).

Enrico (CONICET – CEA FCS UNC; FFyH UNC); Paula Caldo (CONICET – ISHIR UNR), Mario Federico David Cabrera (CONICET – UNSJ); Ana Soledad Gil (CONICET – UNCuyo); Sabrina Yáñez (CONICET – UNCuyo). Estas líneas tienen continuidad en el marco del Proyecto de Investigación Consolidar “Feminismos y pensamiento crítico. Lecturas políticas de las teorías” (con dirección de Adriana Boria). Facultad de Ciencias Sociales SECyT UNC (2018 – 2021).

“A diferencia de las pedagogías modernas clásicas, no diseña contenidos sino que expone un tipo de relación nueva entre los sujetos, la educación y la política” (Puiggrós, 1998: 132). De allí, sostiene la autora, que ante la crisis de los modelos cerrados y universalistas, la pedagogía de la liberación (en sus diferentes versiones) resulte un encuadre importante en sociedades tan diferentes y distantes como Malasia y Sudáfrica, Filipinas o Bolivia (mencionando especialmente el caso de los indígenas de Chiapas, en México, que han logrado constituirse en un sujeto educador de todo el pueblo mexicano y latinoamericano, interpelando incluso a las máximas autoridades políticas de su país y del mundo).

En este marco es que las luchas de los colectivos sociales (como el del movimiento zapatista, desde su surgimiento en tanto Ejército de Liberación Nacional en 1994 hasta su forma política actual no armada, incluyendo el desplazamiento hacia las formas de gobierno comunitarias organizadas por las mujeres) adquieren gran relevancia histórica, educativa y cultural en la búsqueda y despliegue de alternativas pedagógicas democráticas radicales. Las posiciones de los sujetos, devenidas de sus específicas luchas, realidades y situaciones territoriales, se van consolidando o desplazando en función del devenir mismo de las demandas y reivindicaciones sociales en contextos dialógicos de enfrentamiento con el modelo de identidad (destrutivo) del neoliberalismo; y por esto mismo es posible sostener que

... ni los sectores sociales privilegiados -clasistas, urbanos, hombres, blancos, parlantes de las lenguas dominantes, adultos- serán siempre y necesariamente los que enseñen, como supone el reproductivismo, ni los sectores desprotegidos -jóvenes, negros, chicanos, indígenas, trabajadores, mujeres, hablantes de lenguas populares tradicionales- continuarán siendo obligatoriamente educandos pasivos del mensaje de los otros (Puiggrós, 1998: 131).

Así como las problemáticas sobre el “tercer mundo” permeaban las discusiones de los años ’90 a finales del siglo XX retomando las tesis de la dependencia, casi treinta años después, en pleno retorno neoliberal en el siglo XXI, las problemáticas sobre el sur global y sobre la realidad de los pueblos y sujet*s oprimidos han impregnado nuestro tiempo. Y esta discusión ha sido asumida, entre diversas teorías y espacios de crítica social, por las

pedagogías críticas, los estudios de frontera, los estudios de traducción, los estudios de género y los feminismos contemporáneos.

Siendo que la propia noción de “tercer mundo” se ha transformado profundamente en el contexto de la caída del socialismo, y en torno de las lógicas de mundialización económica y cultural, tal como lo analiza Puiggrós, Peter McLaren sostiene que los procesos de colonización “se han vuelto transnacionales y corporativos”, no obstante el capitalismo en sí mismo lleva dentro de sí “las semillas de su vulnerabilidad”. Y por eso mismo el modo en que McLaren piensa estas nociones pone en crisis sus usos tradicionales (como las epistemologías del sur ponen en crisis hoy la geopolítica territorial del mundo, encontrando sures oprimidos por todas partes, que estallan los límites de las cartografías modernas y las fronteras geopolíticas de los Estados-nación).

En tal sentido nos preguntamos, por ejemplo, si el sur del Río Bravo (como lo analiza Anzaldúa en *Borderlans*), ex territorio del norte mexicano, hoy perteneciente al sur norteamericano que se ha apropiado de estas grandes extensiones de tierras desde 1848 (interponiendo en el presente muros mortales en el límite con el México actual) no es tanto un sur norteamericano chicano como un sur en el sentido “de abajo” de las metáforas del México profundo perdido en el tiempo, extirpado de su propio *locus* de identidad y de su cultura, con lenguas, mapas e historias dados vuelta, borrados y eliminados del mundo de la vida.³⁷

De esta forma, las pedagogías *border* (Puiggrós, 1998, 2013) o de frontera aparecen intensamente atravesadas por estas condiciones propias de las lógicas imperiales y coloniales de apropiación, migración, mestizaje, hibridación, multiculturalismo, entre lenguas malhabladas y prácticas transfronterizas cada vez más características de las relaciones del mundo global desterritorializado.

³⁷ Gloria Anzaldúa (1987) produce en tal sentido una pedagogía feminista de tipo *testimonial* (Enrico, 2018b). Desde estas mismas políticas de inclusión lingüística e intercultural que introduce la autora hacia los años '80 en las academias norteamericanas, resaltando las voces consideradas “ilegítimas” o “malhabladas” excluidas del canon letrado moderno (al que le interpone auto-narrativas y contra-narrativas que mezclan el inglés, el español y el náhuatl), recomendamos el reciente trabajo “Voces de la alteridad...” coordinado por Mercedes Ruiz Muñoz y Martha Franco García (2017), sobre las voces de estudiantes de pueblos originarios de la Universidad Iberoamericana de México (entre otras, las voces de las identidades maya k'iche, ñuu savi, quechua y tsotsil); frente al inglés y el español dominantes en las academias del norte, y ante sus implicancias en las culturas, discursos e identidades del norte global. Ver también Bidaseca y Vázquez Laba (2011), quienes retoman las voces de las mujeres indígenas del sur, en particular de mapuches del sur de la Argentina.

Por ejemplo, refiere Puiggrós al análisis de McLaren de que “... muchas de las consignas de las feministas norteamericanas pueden ser apropiadas por las mujeres brasileñas en su lucha contra la opresión patriarcal” tanto como “... la cultura chicano/anglo/americana se extiende al tercer mundo” (*cfr.* Puiggrós, 1998: 151-152) más allá del Río Bravo, del Río Grande o del Paraná; y en tal marco se gestan las teorías y pedagogías *queer* y *cuir* por fuera y frente a las identidades y espacios culturales metropolitanos centrales, con eje en las alteridades y en las voces oprimidas que denuncian un daño estructural sobre comunidades, pueblos, territorios, sexualidades y experiencias de vida vulneradas. En tal sentido, Puiggrós resalta la operación crítica de Gloria Anzaldúa como chicana dentro y fuera de Estados Unidos, en sus narrativas y diálogos desde la condición de “tercermundista”, mujer de color y lesbiana.

En este espacio transfronterizo en clave pedagógica y cultural alternativa o contra-hegemónica,

McLaren destaca a Paulo Freire como un *referente del tercer mundo que se desborda*.³⁸ Aunque se niega a clasificar al pedagogo brasileño como postestructuralista reconoce la adscripción de muchas de sus ideas a esa corriente, en particular su énfasis en las relaciones entre lenguaje, experiencia, poder e identidad. Afirma que la íntima relación entre poder y lenguaje es generadora de relaciones de poder y también de alternativas (Puiggrós, 1998: 152).

Analiza en tal sentido la autora que los procesos de mundialización de los medios de comunicación social rearticulan la sumisión a los intereses financieros internacionales y multinacionales. Hoy, en particular, agregaríamos que frente al enorme poder de los multimedios a escala global, la enorme profusión de emisiones de mensajes (y su instantáneo y masivo poder de difusión por parte de una diversidad de sujetos políticos y sociales desde las redes, en el marco de la web 2.0 y de los formatos digitales, multimediales y trans-media 3.0) desplaza, transforma, atraviesa y multiplica sin medida y sin límites los ejes de los centros del poder de la información mundial.

³⁸ Mi resaltado.

“Los medios electrónicos han llevado a un plano común lo específico y lo general, hecho que ha producido, al mismo tiempo, la reorganización y liberación de la diferencia. Este proceso contiene posibilidades para la producción de alternativas, pero también peligros”, dice Puiggrós, entre los cuales McLaren resalta entonces “la fragmentación y la disolución de las culturas populares, limitando la convergencia entre la producción intelectual, la formación de una nueva moral económica y la expansión de los nuevos movimientos sociales”. Por otra parte, el autor analiza que “la desagregación de las esferas públicas y la masificación de las identidades mestizas vuelve difícil el establecimiento de las solidaridades necesarias para desarrollar lenguajes liberadores que contribuyan a la liberación social.” (cfr. McLaren, 1993: 9 en Puiggrós, 1998: 153)³⁹ Hoy estas luchas por el sentido chocan fuertemente entre unas y otras formas de poder e identidad. Continúa Puiggrós:

McLaren critica fuertemente a los intelectuales estadounidenses por su incapacidad de articular su producción con la sociedad, y les exige ser conscientes del nuevo colonialismo y la explotación social y transmitir esa conciencia a sus estudiantes... advierte que los grandes relatos y las prácticas colonizadoras impiden establecer sistemas de reconocimiento de las múltiples diferencias y representarlas. Con el objetivo de superar ese escollo, propone que los intelectuales críticos construyan un discurso que trascienda las epistemes existentes e interprete las diferentes culturas y lenguajes. El rol de los educadores críticos sería el de traductores que dialogan con los otros, en lugar de intentar representarlos.” (Puiggrós, 1998: 153)

Tramas emancipatorias entre educación popular y feminismos

Si retomamos las diversas tensiones entre las formas de vida de los pueblos, nos parece central destacar la operación que María Lugones (2008) denomina la “colonialidad del género” para pensar procesos de larga duración de subalternidad y opresión (a la luz de la interseccionalidad de condiciones de raza, género, clase, sexualidad, pero especialmente

³⁹ El texto citado por Puiggrós es “*Freirean Pedagogy and higher education. The challenge of Posmodernism and the politics of race*”.

desde la realidad de las mujeres racializadas -“de color”⁴⁰ y “tercermundistas”- víctimas del mundo blanco moderno occidental, aún desde dentro del norte global norteamericano); justamente desde la vivencia existencial de estos intensos enfrentamientos y tramas es que las feministas decoloniales buscan visibilizar y deconstruir históricas condiciones de opresión invisibilizadas por las culturas y relatos hegemónicos (profundizando la crítica a la colonialidad del poder / saber / ser teorizada por Aníbal Quijano, 2000).

La interacción cultural de la crítica decolonial y las prácticas feministas populares frente a estas históricas experiencias de opresión, en tanto “coalición orgánica” entre mujeres (negras, indígenas, mestizas, otras) resisten la dominación y las opresiones múltiples (coloniales, heteropatriarcales y capitalistas) creando un espacio crítico contra-cultural (que articula las prácticas académicas, el activismo político y las prácticas artísticas en tanto alteridad epistémica y epistemológica).

María Lugones, en su carácter de filósofa, feminista, activista y educadora popular⁴¹, remarca justamente desde la noción de interseccionalidad⁴² la “inseparabilidad” de categorías teóricas que, aún diferenciadas analíticamente, son indivisibles en tanto se traman e intensifican de forma violenta y fatal (por tanto, su ocultamiento revela ejercicios de dominación violentos, y no sólo violencias epistemológicas y representacionales en los análisis del mundo).

Así, traición, complicidad, colaboración, silencio (entre hombres y mujeres colonizados del mismo modo aunque con distintos efectos), son parte de mecanismos igualmente opresivos que configuran la complejidad de niveles de los poderes globales y de los actores, instituciones y sujetos que detentan las violencias sobre grandes poblaciones en todo el mundo.

“En particular, la teorización de la dominación global continúa llevándose a cabo como si no hiciera falta reconocer y resistir traiciones y colaboraciones de este tipo” (Lugones, 2008: 76) que constituyen lo profundo de la imposición del “sistema moderno-colonial de género”, tanto “en trazos generales como en su concreitud detallada y vivida”. De esta

⁴⁰ Aquí Brasil constituye un caso especial, remarcado además por la diferencialidad de su lengua “otra” (el portugués) en la América Latina de habla hispana.

⁴¹ Argentina (1944), graduada en Filosofía en la Universidad de California, Los Ángeles, y de Ph. con orientación en Ciencia Política en Wisconsin, Madison, Estados Unidos. Actualmente es catedrática de Literatura Comparada y Estudios de la Mujer en la Universidad de Binghamton, en New York.

⁴² Que retoma de las conceptualizaciones de Spelman, 1988; Barkley Brown, 1991; Crenshaw, 1995. En Lugones (2008: 76).

forma, sostiene la autora: “La educación popular puede ser un método colectivo para explorar críticamente este sistema de género en sus grandes trazos pero, lo que es más importante, también en su detallada concreción espacio-temporal para así movernos hacia una transformación de las relaciones comunales” (Lugones, 2008: 77) en escalas y situaciones micropolíticas. Por ende, la situación colonial de las mujeres y sujet*s otr*s del sur, por ejemplo, en torno de procesos patriarcales y capitalistas euro-norte-centrados bajo los cuales hemos sido y somos educados dentro del sistema de hegemonía del capitalismo mundial, encuentra en las epistemologías y feminismos del sur⁴³ una especial mirada desde y hacia sus propias condiciones de vida situadas y oprimidas, en torno de específicos saberes y prácticas otras, liberadoras del pacto de subalternidad.

Las nociones de “identidades múltiples” (*hyphenated identities*) y “yoes diversificados” (*multiple selves*) que introduce Lugones se relacionan con prácticas y efectos *drag*, de alternancia y transgresión de género y experimentación multilingüe, contra la opresión de las lógicas de la pureza identitaria; lo cual produce “nuevos mundos” de experiencia.

Recordemos que en los años '80 del siglo XX en las academias norteamericanas y canadienses se abrió este fuerte proceso de incorporación y traducción interlingüística e intercultural con eje en las narrativas y escrituras de las “mujeres de color”.

Dentro de esta genealogía, Lugones se reconoce como “torta” y “mestiza”, y retoma de Anzaldúa la importancia de habitar el borde, pero desde dentro del borde y desde los intersticios en tanto espacios liminales que son enormes (ya que el borde en sí mismo “se nos mete por adentro como espinas de metal, nos divide y nos deshace”).⁴⁴ De este modo, pensar y sentir desde la alteridad y desde los espacios comunitarios en plena permeabilidad entre un*s y otr*s, deshace las operaciones hegemónicas de opresión (universalizantes respecto del paradigma de identidad de los poderes del amo), al estallar -tanto como los límites nacionales y culturales- los límites entre los cuerpos, el saber, el ser y el mundo.

Desde esta perspectiva “territorial”, nos interesa pensar tales intervenciones en el contexto de las operaciones “contra-culturales” feministas que conceptualiza contemporáneamente Rita Segato frente a las crecientes “pedagogías de la crueldad” (2010, 2016) que institucionalizan las violencias -de género, machistas, patriarcales, sexuales- hasta volverlas

⁴³ Tanto Boaventura de Souza Santos como Rita Segato, Alejandra Ciriza y Karina Bidaseca, entre otros autores, elaboran estas epistemologías situadas, en el marco de una perspectiva decolonial del/ desde el sur.

⁴⁴ Ver la entrevista “La potencia de quedarse sin palabras” (de Andrea Lacombe a María Lugones).

naturales y funcionales a la formación de cuerpos y espíritus dóciles y esclavos, aún en nombre de los poderes de los Estados democráticos.⁴⁵

Tanto Rita Segato (2010, 2016) como Alejandra Ciriza (2017) sostienen las hipótesis no sólo del mito fundador universal que da origen a “la mujer” en tanto subalternizada respecto del hombre (por tanto, se debe afirmar culturalmente, en la larga temporalidad histórica y en paralelo con los procesos de discriminación racial, esta “inferioridad” o “debilidad” que no es natural a los linajes humanos); sino también la hipótesis de la continuidad de la colonialidad frente a las posturas historiográficas que afirman el corte del colonialismo en la época de las independencias latinoamericanas, ante el surgimiento de los Estados-nación “libres” y “soberanos”.

Nuestras sociedades modernas, afirman, no hicieron sino reproducir sistemáticamente la matriz colonial del poder; pero es fundamental poder analizar que estas matrices de identidad, violentas y opresoras, no ejercieron ni ejercen su poder del mismo modo de acuerdo con las diferenciales condiciones de vida de los sujetos, cuerpos y comunidades (del norte o del sur, de arriba o de abajo, del centro o de la periferia, hombres o mujeres, blancos, negros, pobres, mestizos, diversos, trans, *queer*, *cuir*, etc.); y dependen de la autonomía de los pueblos y sociedades que tienen el poder de ruptura y transformación de la opresión, mediante la elaboración y transmisión de prácticas políticas contra-culturales liberadoras (ecológicas, económicas, sociales).⁴⁶

Sobre estos mismos ejes las pedagogías críticas, en tanto “prácticas contra-hegemónicas” que conciben al campo cultural como “arena de lucha y resistencia” (McLaren; Giroux, 1998) vienen haciendo un trabajo desde los territorios, abriendo todo un espectro de

⁴⁵ En tal sentido, interrogamos el vínculo entre políticas de Estado recientes de la nación Argentina contra las violencias hacia las mujeres (en particular, “macropolíticas”, nuevas legislaciones y programas educativos nacionales del período kirchnerista, que mencionamos en otros análisis) y el dispositivo de visibilización, denuncia y sanción social de casos y experiencias de violencia de género llevado adelante en el país desde la irrupción del colectivo feminista “Ni una menos”, que logró emerger e instituirse fuertemente en el espacio público en la última década (y en la Argentina en particular desde 2015, convocando desde las redes sociales a marchas que se volvieron multitudinarias en todo el país), dadas las crecientes estadísticas generales de feminicidios (instancia extrema de la violencia de género) registradas en nuestro territorio. El movimiento “Ni una menos” ha logrado visibilizar “desde abajo” y desde acciones culturales y pedagógicas “micropolíticas” (que fueron visibilizándose y organizándose crecientemente de forma masiva) vivencias particulares y datos no visibles en las estadísticas oficiales, mediante la tematización y condena social de la problemática de las violencias históricas hacia la población femenina o de mujeres y comunidades LGTBIQ+ (afirmando un sentido amplio del cuerpo-identidad-mujer y de toda identidad de género subalternizada y oprimida).

⁴⁶ Ver estos análisis en Enrico (2018a, 2018b)

alternativas epistemológicas, epistémicas y pedagógicas (de los oprimidos, de frontera, del margen, disidentes, populares, socialistas, feministas, transgresoras, de la diferencia, *queer*, *cuir*) que se han ido disseminando y tematizando con mayor especificidad a lo largo de Latinoamérica (y del sur global) en las últimas décadas (biografiando y des-biografiando las historias y experiencias de comunidades, pueblos y sujet*s no sólo al estudiar e indagar sus narrativas sino abriendo el espacio discursivo-social a la enunciación de diversas “auto-narrativas” (Anzaldúa, 1987) y saberes otros por parte de los propios actores sociales desde sus locus subjetivos; es decir: de nuevas subjetividades y sujet*s nombrándose a sí mismos, o intentando enunciar su cambiante “mismidad” con voz propia, e intercambiando sus saberes y experiencias en condiciones de igualdad)⁴⁷.

Desde tal marco, los feminismos del sur y decoloniales comprenden una multiplicidad de abordajes de las ancestrales e históricas opresiones hacia las mujeres a lo largo de la porción continental del sur global, frente a la matriz cultural que Mignolo (2003) conceptualiza como la colonialidad del poder⁴⁸ (que define un “poder de enunciación” de ciertos grupos humanos dominantes); y la crítica teórica feminista Gayatri Chakravorty Spivak (1998) enuncia, desde una perspectiva post-colonial, como la matriz subjetiva / colonial / moderna doblemente subalterna de las mujeres de sociedades que vivieron (y sufrieron) la conquista y el colonialismo.

Aportes de los feminismos a los procesos de transformación social y cultural

⁴⁷ Sin responder necesariamente a ningún cuestionario ni a ninguna herencia; y asumiendo el lugar de sujetos de enunciación más que de objetos de estudio del campo de las ciencias sociales.

⁴⁸ En tal sentido, Mignolo retoma la noción de Quijano; y, dentro de los procesos históricos de la colonialidad del poder, define las geopolíticas de conocimiento de la modernidad (ante las cuales resalta la operación crítica decolonial del pensamiento de frontera, los conocimientos subalternos y la desobediencia epistémica frente a la matriz cultural del sistema moderno/colonial). En este marco epistémico hacia el margen, el pensamiento fronterizo implicaría procesos de liberación subjetiva y social. Del mismo modo, Mignolo (2003) retoma la distinción entre explotación / dominación, tal como la reelabora Dussel en torno de la noción de “dependencia” al releer a Marx (lo cual define las específicas operaciones de opresión del capitalismo central metropolitano hacia el “Tercer mundo”, y hace necesario diferenciar la especificidad de la teoría de la dependencia que surge hacia los años 60 del siglo XX en Latinoamérica, a partir de sus históricas condiciones de dominación, tanto económicas como culturales). En este contexto Dussel se perfila como uno de los principales autores y referentes de la teología de la liberación y de la filosofía de la liberación latinoamericanas (junto con Kusch, Roig, Zea, Cullen) desde su surgimiento en los años ’70; dando origen a una específica corriente filosófica latinoamericana.

En las últimas décadas, los aportes de diversas corrientes del feminismo en los procesos de emancipación cultural, laboral, económica y sexual de las mujeres (y de otros sujetos políticos) han atravesado tanto los discursos teóricos como los escenarios sociales contemporáneos, configurando un mismo espacio de enunciación transfronterizo -de múltiples miradas- contra los poderes y estructuras dominantes de la matriz civilizatoria moderna occidental (patriarcal y capitalista).

Desde el contexto latinoamericano, “el sur” (en tanto noción analítica) ha situado no sólo las metáforas literarias del realismo mágico y de la barbarie que atraviesan la historia o *bios* del mapa geográfico del territorio sur de América, y todos sus relieves vivientes, sino las elaboraciones de un específico posicionamiento epistemológico y de un *locus* político de raíz nuestroamericana que ha logrado conmover las fronteras disciplinarias, teóricas y canónicas (consagradas y centrales) en el campo de las ciencias sociales y humanas (occidentales, euronortecentradas, falocéntricas, universalizantes, ilustradas, blancas) performando otras epistemes e intercambios simbólicos mediante el gesto de visibilizar y nombrar enunciaciones otras, identidades otras, culturas y saberes otros.

En esta trama se ha producido un especial estallido en las voces de los llamados feminismos del sur (decoloniales), espacio teórico-político que vincula inescindiblemente el lenguaje y la vida desde una lengua específica cuya materialidad ardiente e insumisa nos interesa indagar (en tanto enciende vínculos de *amiance* que, al denunciar toda forma de opresión y de violencia -frente a los impulsos destructivos de la pulsión de muerte del patriarcado y el capitalismo- resguardan y traducen lo inapropiable, y arman otros territorios y afectos vivibles).

Tales lecturas requieren miradas laicizantes y *genderizantes*, como lo enuncia Boria al afirmar que la propia noción de género constituye el intento de delimitación *científica* de este tipo de reflexiones (Boria, 2008, 2009, 2012; Ciriza, 2012, 2017; Barrancos, 2017; Morgade, 2017) en el horizonte de una crítica cultural radical que han asumido teórica y políticamente los feminismos.

En este sentido, las traducciones y escrituras feministas, y el ensayo como forma de crítica cultural^{49 50} y de-colonial de la discursividad académica hegemónica (al producir efectos

⁴⁹ Sandra Carli (2006) afirma en este sentido la importancia de cuestionar, siguiendo a Agamben (2001), la escisión, en el mundo moderno, entre “palabra poética” y “palabra pensante”, formas solidarias al funcionamiento del lenguaje y de toda creación simbólica; por eso es importante restituir una compleja

de crítica cultural en el espacio social más amplio desde el tamiz latinoamericano, frente al logos científico de la razón occidental unidimensional, ilustrada, masculina y blanca) atraviesan fuertemente, desde una discursividad antagonista, las lógicas de configuración y articulación de nuevas relaciones sociales y políticas públicas democratizantes (poniendo en contacto, desde las reflexiones y prácticas territoriales situadas, diversas formas de producción del conocimiento y los lazos colectivos).

Estas articulaciones políticas toman los argumentos, conceptos y vínculos emancipatorios de los feminismos (entre otras expresiones populares) y los introducen en sus prácticas jurídicas e institucionales, tanto a nivel normativo como en redes ciudadanas de participación e intervención social; y re-arman desde otras formas territoriales comunitarias y populares nuevos marcos de vida.

Así es que también adviene “el sur” en tanto territorio o locus de enunciación feminista “nuestroamericana” que postula una cierta historicidad crítica en plena transformación, incluyendo una multiplicidad de voces y saberes históricamente silenciados.

Referencias bibliográficas:

Anzaldúa, Gloria (1999). *Borderlands (La frontera): la nueva mestiza*. Trad. de Carmen Valle, Ed. Capitán Swing, Madrid [1ª. Ed. 1987: *Borderlands (La frontera): the new mestiza*. Ed. Aunt Lute Books, San Francisco].

Basile, Elena (2008). Cicatrices lingüísticas que pican. Pensamientos sobre traducción como una poética de curación cultural. En DeSignis N° 12. Traducción / Género / Poscolonialismo. Calefato, Patricia y Godayol, Pilar (Coords.). FELS - La crujía. Buenos Aires.

Bidaseca, Karina y Vázquez Laba, Vanesa (Comps., 2011). *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Buenos Aires: Ed. Godot.

multiplicidad de dimensiones de análisis que configuran la heterogeneidad de nuestros objetos y producciones culturales, en las tramas de nuestros escenarios de vida contemporáneos, tal como también lo problematizara Lukács (2002) en *El alma y las formas* al explorar, “desde la perspectiva de la vida”, composiciones e imbricaciones literarias, pictóricas y poéticas de su época en tanto configuraciones e interpretaciones del mundo, con un sentido tanto estético como histórico. Las formas y materialidades heterogéneas (conceptuales, visuales, narrativas, corpóreas) de lo “latinoamericano” en tanto noción y caución interpretativa de “lugar común” deben ser deconstruidas, también, siguiendo esta senda analítica. “No interrogar cómo cierto pensamiento latinoamericano encontró en el ensayo la forma adecuada para una escritura sobre la nación, supone excluir de la discusión en torno a las ideas la estrecha articulación entre pensamiento y escritura (véase Carli, 2002), entre forma y sentido. Ciertas imágenes sobre América Latina sólo se constituyen en la superficie de la escritura ensayística” (Carli, 2006: 87).

⁵⁰ Ver el marco de este análisis en Enrico (2018a).

Boria, Adriana (2008). “Género (gender) e interdisciplina”. En: Da Porta, Eva y Saur, Daniel. *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades*. Ed. Comunicarte, Córdoba.

Carli, Sandra (2006). “Ver este tiempo. Las formas de lo real”. En: Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (Comps.). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Ed. FLACSO - Manantial, Buenos Aires.

Ciriza, Alejandra (2017). “Militancia y academia: una genealogía fronteriza. Estudios feministas, de género y mujeres en Mendoza”. En: Revista Descentrada, Vol. 1, Número 1. Dossier Género, política y academia. Ed. UNLP, La Plata.

Enrico, Juliana (2018a). “Lenguas de fuego. Los feminismos del sur y la enunciación teórico-política-corporal-sexual contra las violencias euro-norte-falocéntricas”. Dossier *Revista Fermentario* (Departamento de Filosofía e Historia de la Educación de la Universidad Estadual de Campinas, Brasil – Departamento de Historia y Filosofía de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Uruguay). **Vol. 1 (II), N° 12, pp. 74 - 88: Uruguay.**
<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/315/400>

Enrico, Juliana (2018b). “Discursos teóricos entre lenguas feministas: políticas-poéticas y trans-figuraciones del fuego del lenguaje frente a las violencias del mundo contemporáneo”. En Libro de Actas del 5° Congreso Género y Sociedad “Desarticular entramados de exclusión y violencias. Tramar emancipaciones colectivas”. UNC, Córdoba; 19 al 21 de septiembre de 2018.
<http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/5gys/paper/view/5155>

Giroux, Henry y McLaren, Peter (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

Lacombe, Andrea (2016). Nota “La potencia de quedarse sin palabras” (Entrevista a María Lugones). Suplemento Las 12, Página/12, Argentina. En:
<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-10611-2016-05-27.html>
Consultado en enero de 2019.

Lugones, María (2008). “Colonialidad y género”, en Revista *Tábula rasa* N° 9. Bogotá, Colombia.

Mc Laren, Peter (1998). “Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza”, en Giroux, Henry y McLaren, Peter. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

Mignolo, Walter (2003). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.

Puiggrós, Adriana (1998). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.

Puiggrós, Adriana (2013). “Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI”. En Rodríguez, Lidia (Dir.). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL.

Quijano, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Lander, Edgardo (Ed.) *Colonialidad del saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO – UNESCO.

Segato, Rita (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Ed. Prometeo.

Segato, Rita (2016). Contra-pedagogías de la crueldad (Conferencias). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=17ijWDlok2g> (Rizoma - Facultad Libre Virtual).

Spivak, Gayatri Chakravorty (1998). “¿Puede hablar el sujeto subalterno?” En *Obius Tertius*, Año 3, N° 6, Memoria Académica. La Plata: UNLP.

Gestos parrhesiásticos en el reclamo de derechos. Aportes para la construcción de la autoridad pedagógica

Autorx: Adriana Barrionuevo

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Si las alternativas pedagógicas buscan transformar el modelo educativo dominante, aunque éstas tengan un alcance limitado, entonces cabe la pregunta acerca de cómo lograrlo o, al menos reconocer cómo algunas mutaciones han tenido lugar. En este artículo partimos de la hipótesis de que para llevar a cabo experiencias alternativas se necesita “algo más” que un proceso de concientización de las situaciones concretas en que se desarrollan las acciones, de las epistemes implicadas y de los poderes en ejercicio. Este “algo más” está marcado en lo que Foucault ha llamado *parrhesía*, término que puede traducirse como decir veraz o decir franco y que alude a las actitudes de resistencia propositivas que se atreven a hablarle al poder, a pesar de los riesgos que devienen para quien dice en nombre propio. La afirmación y el reclamo por los derechos requieren coraje para sostenerse en la indocilidad y es precisamente este gesto lo que puede convertirse en fuente de autoridad. En este artículo pretendemos presentar las características más resaltantes de la genealogía del decir veraz para aportar a la construcción de un marco teórico que permita explorar gestos parrhesiásticos cercanos y locales que afectan la trama de la vida escolar. Apenas para comenzar la tarea, retomamos la experiencia de los recientes Ateneos organizados por la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC; el primero enfocado a la afirmación del derecho a la educación desde la infancia y el segundo, a los derechos sexuales en la escuela desde la perspectiva de género; en ambos casos nos interesa subrayar el gesto disruptivo que provoca el desborde, ensanchamiento o temblor del orden pedagógico/burocrático que encauza las conductas.

Desde el proyecto “Gobierno de las instituciones educativas, autoridad pedagógica y experiencias alternativas. Posibilidades y límites de la gestión directiva” aún en curso,⁵¹ se

⁵¹ Dirección de Liliana Abrate, CIFFyH-SeCyT, FFyH, UNC, 2018 en desarrollo hasta 2021.

afirma que una alternativa pedagógica es aquella que muda o altera el modelo educativo dominante, aunque sólo tengan un alcance limitado; enunciado que señala el cambio de foco que se desplaza desde la esperanza en las transformaciones estructurales para contrariar el modelo social dominante hacia el desbloqueo de lógicas hegemónicas con actitudes situadas en un enclave micro-político. La pregunta se orienta a indagar acerca de estas posibilidades de transformación en la construcción de formas de gobierno que inciten y sostengan la afirmación de derechos. El compromiso con una escuela que se quiere, piensa y hace en la transformación arrastra la indagación por la autoridad pedagógica en la medida en que es necesario gestionar en una trama de poderes que exige hablar en nombre propio para desanudar y volver a amalgamar en “experiencias alternativas”⁵² que implican resistencias y denuncias que no pocas veces se tornan difíciles de llevar adelante cuando trastocan el sentido de la gramática escolar consolidada.⁵³ A continuación comenzamos el tratamiento de la genealogía del decir veraz con la intención de aportar a marcos de referencia epistémicos que aporten a la construcción de la autoridad en la escuela en clave de transformación pedagógico-política.

La importancia de la desujeción

“¿Qué es la crítica?” es la pregunta con la que Foucault (1995) inicia el camino de la gubernamentalidad señalando sucintamente que la actitud crítica reenvía a las luchas colectivas de rechazo a tal o cual gobierno y, al mismo tiempo, convoca también a una actitud de rechazo individual que nos moviliza a la transformación. Foucault distingue entre

⁵² Dice Beatriz Cárdenas Hernández: “Particularmente interesa recuperar lo alternativo como una operación social, política y pedagógica específica, en la que se condensa el saber histórico de las luchas (saberes soterrados, saberes sometidos) y la experiencia que deviene proyecto cuando se inscribe en un horizonte que dota de sentido a las prácticas de los agentes y convoca en torno suyo a la lengua, la historia y el cuerpo como habría de insistir Walter Benjamín en el siglo xx.

Se trata, como bien lo precisa Foucault (2000) de la insurrección de los saberes. Esto es, de poner en juego unos saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero, de los derechos de una ciencia que algunos poseerían, y ante todo, contra los efectos de poder centralizadores que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra”. En *Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en américa latina (appeal). contribuciones para el estudio y sistematización de experiencias pedagógicas alternativas*, p. 24, UNAM, año?

⁵³ Puede encontrarse ampliamente desarrollada la noción de gramática en MÉLICH (2014)

las artes de gobernar y también en el arte de no ser gobernados conforme a determinado modo, es decir, también cuando una persona no quiere ser encauzado o formado de cierto modo. Foucault, como es bastante conocido en la bibliografía pedagógica de amplia circulación, explica los funcionamientos de aparición y permanencia de sujetos, objetos y saberes en las redes de poder sobretodo en *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión* pero ahora, en la citada conferencia, la crítica muestra una veta afirmativa y propositiva en el gobierno de la vida de los individuos, complejizando y ampliando la resistencia al poder. Esta nueva veta estaría marcada por la actitud hacia la desujeción, fundamentalmente como interrogación que conlleva una “indocilidad reflexiva”.⁵⁴

“¿Qué es un autor?” (1969) es el título de una otra conferencia que señala la problemática de la autoría; es ya un clásico la respuesta de Foucault que consagra la autoría como una función discursiva, vale decir que el nombre de autor no es un nombre propio como cualquier otro, sino que opera como un elemento más dentro del discurso cuya función hace posible la agrupación de unos textos, su delimitación, la exclusión de algunos o su oposición a otros. Obviamente, no se trata de la inexistencia del autor, sino de avanzar en la dirección de un trabajo descriptivo, sobre los emplazamientos en donde se ejerce esta función como lugar vacío, sin anclar en la positividad de la psicología del autor anterior a la formación discursiva. Al plantear la gubernamentalidad Foucault vuelve a la noción de autor y la resitúa en un nodo de subjetividad en que se encuentran enmarañados el saber, la verdad y el poder que dan cuenta de la partición del yo en una plataforma y en un proyecto ético-político-poético irreductible a la interioridad de la primera persona. La autoría implica el gobierno sobre los otros y un trabajo del sujeto sobre sí mismo como auto-gobierno que no es privado ni aislado; implica también, como señalamos, un lugar en el sistema desde el que adopta una actitud de indocilidad o inservidumbre. Si el poder se extiende por los más

⁵⁴ Y si la gubernamentalización es este movimiento por el cual se trataba, en la realidad misma de una práctica social, de sujetar a los individuos a través de unos mecanismos de poder que invocan una verdad, pues bien, yo diría que la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad; pues bien, la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad. En “¿Qué es la crítica?”, p. 8.

finos e imperceptibles capilares de la sociedad; es en esos mínimos capilares que también se le puede resistir, enfrentar y recrear en la proposición de otra vida desde la propia vida.

Parrhesía: subjetividades indóciles

Entonces, no solamente nos encontramos en la obra de Foucault con un individuo que gobierna y se auto-gobierna en la sujeción, sino también, y a la vez —nunca como superación—, con alguien que tiene el coraje de hacer su vida conforme a lo que cree, aunque esta creencia resista o enfrente las normas de sujeción. La relación que el sujeto de la enunciación establece con lo que dice se condensada en la *parrhesía* como un término que podría traducirse como decir veraz o decir franco. La palabra adquiere fuerza cuando se dice en aras de una creencia que el locutor hace propia porque se la cree y a sabiendas de los efectos de cambio, desorden o conflicto que genera en el cuerpo social. Esta relación carga las tintas en el locutor, en tanto individuo que provoca cierto impacto en los otros, a quienes se dirige con el afán de provocar, en el gobierno, alguna transformación buscada.⁵⁵ Quien dice verdad en las grietas de la disciplina normalizadora resiste al poder hablándole al poder; lo que trae como consecuencia que la palabra dicha inste la concurrencia de otro, hablar en nombre propio es, entonces, un acto público.

La palabra adquiere fuerza cuando se dice en aras de una creencia que el interlocutor hace propia porque se la cree y a sabiendas de los efectos de cambio, desorden o conflicto que genera en el cuerpo social. Es una actividad de riesgo porque amenaza o jaquea discursos de poder ya que el *parrhesiasta* se enfrenta a un poder del cual disiente. Se necesita coraje para hablar porque la palabra dicha afecta directamente a los que están en una situación de poder por encima de quien la emite, por lo tanto, puede provocar cólera porque hiere y desatar represalias sobre el *parrhesiasta*;⁵⁶ de allí que este decir implique riesgo y demande coraje para afrontarlo, a veces, a costa de la propia vida. El coraje supone un margen de libertad porque habría una decisión del individuo, pues éste bien podría no hacerlo en tanto ningún poder coactivo lo obliga a ello; sin embargo, el énfasis no recae sobre la

⁵⁵ 2008/9, 83.

⁵⁶ “Coraje y verdad”, Berkeley, 1983

presuposición ontológica de la libertad sino en la disidencia respecto a lo que, paradójicamente, nos involucra, nos contiene y nos constituye.

La insuficiencia de la fundamentación

El retórico se va a diferenciar del parrhesiasta porque éste no imita ni propicia la imitación en los otros; al contrario, promueve un cierto cuidado de la voluntad que garantizaría el uso de libertad. De alguna manera, hay una obturación de la voluntad porque el juego retórico consiste en captar la voluntad de los oyentes y hacer con ella lo que el locutor quiere. Pero, también, quien habla no se involucra con su presente, en el sentido de que compromete el saber y el poder en su propia vida. El retórico será quien dice una verdad que no lo afecta, es decir, que puede argumentar a favor o en contra del mismo hecho o enunciado, sin tomar posición. Por otra parte, no es cuestión de adornos, destrezas argumentativas o de conocimientos, pues éstos se tornan poderosos cuando se encarnan en actos decisivos en la tramitación de un modo de vivir que ensamblan la ética en una estética de la existencia. Más bien en la retórica hay una adopción o identificación con los mandatos heredados, lo que redundaría en una obediencia que podríamos llamar involuntaria, porque hay otro que piensa y decide, en lugar de uno mismo, sobre uno mismo. En este orden de cosas, lo involuntario apela a una normalización o disciplinamiento de las conductas, con todo el cuidado de extrapolación temporal que esta afirmación requiere, una vez que Foucault marca grandes períodos históricos que tienen particulares dispositivos de funcionamiento. Hay transformación, pero ya no se trata de una terapéutica normalizadora, sino de una terapéutica que se busca en el intento de una función anti-normalizadora: el foco se desplaza desde el disciplinamiento y el control hacia la resistencia y el enfrentamiento ofrecido al poder y la libertad que se habilita.

La insuficiencia de la técnica

En el comienzo del *Coraje de la verdad* (2010) Foucault distingue entre la veridicción *parrhesiástica* y la veridicción del que enseña. El saber *tekhne, savoir-faire* sería es un saber que quien lo ha aprendido puede ser capaz de enseñarlo y está obligado a hacerlo. Habría un deber de transmisión para que ese saber no muera y se mantenga ese saber verdadero ligado a cierta tradición. Habría, en estos técnicos una filiación en el orden del

saber en la se busca un lazo, incluso reconocimiento: “El decir veraz del técnico y del profesor une y enlaza. El decir veraz del *parrhesiasta* incurre en los riesgos de la hostilidad, la guerra, el odio y la muerte” (Foucault, 2010, p. 41). Hay unión, reconocimiento porque lo que se transmite se ajusta sin inconvenientes al mandato; hay hostilidad e incluso muerte, porque la indocilidad jaquea al poder y éste hostiga a quien lo cuestiona. Esta escritura, por ser una fórmula transmitida por el maestro, escuchada y aprendida de memoria por el discípulo, no puede responder a lo que es lo real del conocimiento filosófico: insistimos, lo real no es transmitir una verdad, o decir la verdad sobre algo, sino probar lo que se cree en la práctica.

Si aceptamos estos presupuestos, entonces, un profesor no se limita a transferir contenidos, sino que su autoridad se perfila éticamente en la la gestión de la vida, la del maestro y la del discípulo. Este sentido acarrea un menosprecio por la transmisión de la como un saber, teoría o doctrina que se enseña y aprende en el perímetro de la teorización clara y precisa. ¿Qué efectos produce la palabra? ¿Qué moviliza o paraliza? ¿Qué sofoca o qué absorbe? Son preguntas que no pueden ser respondidas en términos solamente de fundamentación o técnica, en función de la verdad o el error.

“Nuestras” experiencias parrhesiásticas

Quisiera ahora localizar en una pregunta de Foucault: ¿Dónde puede encontrar refugio la posibilidad de decir la verdad? Hete aquí dos itinerarios posibles para perfilar una respuesta desde la *empeiria* que nos permite sopesar los alcances de la *parrhesía* en concretos escenarios pedagógicos: los Ateneos realizados recientemente en la escuela de Ciencias de la Educación.⁵⁷

(I) Mónica Fernández fue la protagonista, junto al *Colectivo de Educación Inicial*, del primer Ateneo que quiso darle lugar a la infancia desde la visibilidad del primer peldaño del sistema educativo. Aquella recibió el premio por el libro “Historia y pedagogía de la

⁵⁷ El primero se llamó *Hagamos visible lo invisible ¿Y si hablamos del derecho a la educación desde la cuna?* (30 mayo) y el segundo *Educación, género y feminismos ¿Es neutra la escuela?* (15 agosto)

educación inicial en la Argentina” (2019) del que nos interesa destacar un apartado destinado a relatar el acontecimiento que marcara la fundación del *Colectivo de Educación Inicial*. Tal apartado es titulado “la rebelión de los pintorcitos” (p. 233), nombre con el que fueron bautizadas las acciones narradas por el periódico local para resaltar, sin dudas, la insumisión que llevaron adelante las otrora maestras. Ampliamos la referencia remontándonos a año 1996 cuando, ante la orden de cierre, por parte del Ministerio de Educación, de las salas de niños de tres y cuatro años de escuelas públicas, las “señoritas del jardín”, como suele denominarse a las maestras del nivel inicial, decidieron organizarse y movilizarse para contrarrestar la resolución gubernamental. Llevaron a cabo distintas acciones, tales como reuniones y asambleas en el jardín que se amplificaron incluyendo a otros actores de la comunidad educativa y también a otras instituciones, como la universidad y el gremio docente. La adhesión de los jardines dispuestos a sostener la resistencia se intensificó y derivó en la toma de los mismos por parte de docentes y padres; sin embargo, las tensiones no flexibilizan la postura gubernamental y la toma se levanta, pese a no obtener los resultados esperados con la medida de fuerza. El conflicto finaliza con el efectivo cierre de las salas para los más pequeños del nivel, salvo, en dos escuelas. Es que algunas maestras, las menos, aunque tal vez las más obstinadas y audaces, tomaron la decisión de mantener las salas abiertas durante todo el año lectivo, desafiando de este modo, la orden indeclinable. En palabras de Marina Tutor (2019):

El tiempo de la toma, que implicaba estar las 24 horas del día en la escuela, fue de mucho trabajo para las familias del Jardín Arzobispo Castellano quienes, al calor de los debates y discusiones, arreglaban, pintaban y reparaban el jardín, los muebles y todos los materiales que allí había. Mientras tanto, las docentes continuábamos con acciones colectivas, difundiendo en los medios de comunicación nuestros planteos y asistiendo a audiencias con las autoridades del Ministerio de Educación a las que le cuestionábamos abiertamente aquello que pretendían imponernos, en una franca actitud de “indocilidad” colectiva. Ante la falta de una respuesta positiva a nuestro reclamos, decidimos levantar la toma, y tomamos la decisión de abrir las salas para dar comienzo al año lectivo. Los primeros días, mientras nosotras dábamos clases, las madres se organizaban por turnos en la puerta del jardín; ellas hacían “guardia” porque temían que alguien irrumpiera y sacara a los

niños y niñas de las salas de 4 años, para hacerles cumplir las órdenes a esos “pequeños y pequeñas desobedientes” que osaban seguir asistiendo a la escuela pública.

Estos fueron tiempos de mucho acompañamiento, de sostenernos entre todas porque sabíamos que estábamos desafiando a las autoridades...

Esta experiencia dio origen a la conformación de un espacio, al que hoy denominamos “Colectivo de Educación Inicial”, organizan, de la que participamos docentes, directoras, profesoras; que se va gestando de manera abierta y participativa, en diálogo con otros actores e instituciones.

(II) El segundo Ateneo se centra en problematizar el sexo en el espacio educativo y en esta ocasión se recibe a val flores como invitada “para conversar sobre algunos temas ardientes e ingobernables que han sido expulsados históricamente de las reflexiones del campo pedagógico que perturban muy diferentes tramas del poder, del saber y del ser” (Enrico, 2019). La pulsión de escritura, como lo expresa la misma val flores respecto a sí misma, deja marcas que de alguna manera tienen efectos de transformación que exceden la teoría y convocan a visualizar y modificar el orden existente filtrándose en sus vetas mínimas. La escritura sale hacia fuera del texto pero no para comprobar o explorar hipótesis, sino que se reconoce más por la búsqueda y el ensayo, que por la certeza que oficia de parámetro para juzgar éxitos o fracasos verificables en tanto programados de antemano. Las experiencias que durante el Ateneo relata val flores como maestra de escuela, conllevan una actitud crítica y resquebrajan algún aspecto de nuestra subjetividad sujeta para alojar la resistencia y la disidencia.

val flores se corre de la polémica que provocan posiciones teóricas enfrentadas; esto, porque no se reducen a una cuestión de fundamentación lógica, por más contingente que ésta resulte. Este modelo polémico solicita una congruencia interna del pensamiento de los implicados en el debate que quien está buscando, ensayando, probando, difícilmente alcance íntegramente. En otra dirección val flores moviliza nuestras verdades cuando la ética deviene estética y la política resurge poética fiel a su interés declarado de “provocar” e “implicar” (2019). La apelación autobiográfica deja asomar en primera persona las afecciones que impulsaron las acciones, pero se esfuerza en romper el perímetro del yo

sabiéndose parte de una trama colectiva y aceptando el injerto de eslabones teóricos que emplazan la palabra a comparecer en público.

Durante Ateneo se advierte una apuesta por el cuerpo propio que se pone en parangón con el cuerpo social de las maestras: el cuerpo docente se vuelve cuerpo *del* docente para subvertir con la marca zigzagueante del nombre propio que recorre la escena en que sus estudiantes se enteran por ella misma que “la maestra tiene novia”, pasando por la carta que eleva a la junta de clasificaciones de Neuquén para que le reconozcan el artículo publicado “Destejiendo silencios: saberes de mujeres lesbianas (2005) o por la práctica artística de una performance en un museo de arte (2019), entre otros. La autoridad de val se construye en el tráfico fronterizo entre cuerpo y palabra, espacio público y privado, dentro y fuera de la escuela, buscando deconstruir y subvertir las normas, modelos y estéticas patriarcales y mercantiles, para crear otras visualidades y autorrepresentaciones. En palabras de val flores (2018):

Mi relación con la escritura y el pensamiento feminista se fue armando en los circuitos autogestionados del saber disidente, sometidos a un estatuto de marginalidad institucional. Hacer teoría en la propia carne es un modo crítico de producir pensamiento tensando los límites institucionales y desajustando los criterios académicos de legalidad discursiva. (p 17)

(...) una activación poética que insiste en introducir una diferencia en una cadena de automatismos, en hacer tajos, desnaturalizar, des-sedimentar, disolver, sacudir la modorra de las percepciones domesticadas de los procesos educativos (p. 25).

A modo de conclusión...

Hemos esbozado apenas algunas notas esenciales de la *parrhesía* con la seguridad de que es un incipiente comienzo y que aún resta mucho para explorar en la genealogía del decir veraz. Por otra parte, a modo de un precaria e inicial genealogía hemos puesto a funcionar el decir veraz para cartografiar gestos éticos muy cercanos orientados a una estética de la existencia que convierten en fuente de autoridad a quienes lo llevan a adelante.

Simplemente la referencia de dos indicios que resaltan maestras “nuestras” que gestionan el poder en los capilares minúsculos (y no tanto) de la escuela para reconfigurar límites que no están dispuestas a aceptar porque interrumpen la participación, la inclusión, la educación, la sexualidad... La sintonía en el disenso que resquebraja la seguridad de lo que vendrá porque se ha desviado de la normalización, aúna los cuerpos y las palabras imaginando y quizás, haciendo posible una otra escuela. La coyuntura en toda su alteridad y materialidad requiere de la reapropiación de los saberes y las posiciones heredadas para generar las expropiaciones que obstinadamente se quieren hacer venir en la resistencia y el reclamo, cada vez que se pretende dar lugar a las existencias desechadas.

BIBLIOGRAFÍA

BARRIONUEVO, Adriana & TUTOR, Marina (2019), “Nuestras “guerreras pedagógicas democráticas”. Un encuentro en la escritura”. En etapa de evaluación Revista EFI, DGES, Córdoba.

ENRICO, Juliana (2019) “Alteraciones del pulso de la vida: val flores y la pregunta por el sexo en el espacio público educativo”, Revista alfilo, FFyH, 30 agosto.

FERNANDEZ PAÍS, Mónica (2019), *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina*, Rosario, Homo Sapiens ediciones.

FOUCAULT, Michel (1995) “¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung]”, Daimon. Revista de Filosofía, N° 11, pp. 5-25.

_____ “¿Qué es un autor?” En *Obras esenciales*, Barcelona, Ediciones Paidós, 2010, p. 291

_____ (2009) *El gobierno de sí y de los otros*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2009.

_____ (2010) *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

valeria flores, *Notas lesbianas. Reflexiones desde la disidencia sexual*, parte II, editorial Hipólita, Rosario, 2005, versión digital en <https://drive.google.com/file/d/0B6c50cj7OLy8NTRvZ0NhLVJSTXc/view>

Val flores (2018), “Febriles alquimias del cuerpo. Una poética excrementicia” Pléyade revista de humanidades y ciencias sociales número 22 | julio-diciembre 2018.

_____ (2019), “¿Es neutra la escuela?” Texto presentado al inicio del Ateneo ¿Es neutra la escuela? Educación, género y feminismos. Organizado por la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades UNC. Ciudad Universitaria, Córdoba. Jueves 15 de Agosto. En <http://escritoshereticos.blogspot.com/2019/08/ateneo-educacion-genero-y-feminismos.html?view=flipcard>

Pedagogías queer/cuir desde los márgenes del sur del mundo

Autora: Juliana Enrico

Pertenencia institucional: CONICET - CEA FCS UNC / ECE FFyH UNC

Resumen

A partir del análisis del paradigma de “la diferencia” en tanto marca específica de identidad que extrae de lo común o de la igualdad a cada sujeto respecto del paradigma de “lo universal”, las pedagogías *border* (Puiggrós, 1998) o de frontera interrogan experiencias de transgresión, traducción y pasaje de los márgenes de identidad establecidos por el canon educativo y cultural moderno hegemónico (ilustrado, blanco, heteropatriarcal, capitalista, normalista, falogocéntrico y extractivista), abriendo procesos de análisis y subjetivación múltiples y diversos entre fronteras teóricas, geopolíticas, históricas, territoriales, culturales y corporales en pleno desplazamiento.

Dentro del marco de las pedagogías críticas que desde el espacio de la crítica cultural abordan transdisciplinariamente procesos de identidad y alteridad en sus contextos socio-históricos específicos, las *border pedagogies* (Giroux, McLaren, 1998) habitan los márgenes de las arenas de lucha social, como lo plantean las pedagogías feministas testimoniales transfronterizas (Anzaldúa, 1986), interculturales y contraculturales, y las pedagogías *queer / cuir* (flores, 2017) atravesando las fronteras norte / sur.

En los contextos contemporáneos, las pedagogías de frontera aparecen intensamente configuradas por los condicionamientos de las experiencias de migración, mestizaje, hibridación, multiculturalismo, traducción, expulsión, entre territorios, comunidades, pueblos, géneros y cuerpos abyectos, lenguas apropiadas o extirpadas y prácticas transfronterizas cada vez más características de las relaciones del mundo global desterritorializado, frente a la colonialidad del poder / saber / ser (Quijano, 2000) y del sistema moderno / colonial de género (Lugones, 2008), en lo que Valencia define como las lógicas necropolíticas del capitalismo *gore* (Valencia, 2010, 2014).

En esta situación, más allá de las diásporas o resistencias locales de los pueblos en situaciones de guerra, violencia, racialización, discriminación, explotación, hambre y pobreza, toda condición de migración, exilio o cambio de territorio (aún desde las vivencias

de cada cuerpo incluso fuera de su comunidad, suponiendo que se elige migrar para cambiar de lengua, de frontera, de economía, de ecosistema, de sexo o de género) supone una zona de desbordamiento, contacto y conflicto político, corporal, lingüístico, subjetivo y cultural que es necesario atravesar y abordar pedagógicamente (no para limitar ni comprender ni integrar las prácticas “otras”, sino para seguir sus impulsos transformadores).

En el presente trabajo indagaremos algunas conceptualizaciones y experiencias “transfronterizas” de las pedagogías queer / cuir (del sur), en relación con sus aportes a las prácticas de la libertad.

Palabras clave: Feminismos; Pedagogías queer/cuir; Antagonismos; Políticas-poéticas feministas

Dentro de las pedagogías cuir (Britzman; Lopes Louro; flores; Luhmann; Bryson y De Castell, 2018) la operación crítica intenta “cuirizar” las prácticas educativas en torno de espacios y situaciones liminales, por lo cual nos interesa interrogar esta intervención política a la luz de un camino pleno de claroscuros.

Situad*s en medio mismo de los “intersticios de múltiples mundos y disciplinas” (flores, 2018), la idea es atravesar un espacio transfronterizo “donde se cruzan la vida y la educación, la condición ética y la creación estética, y se entremezclan tradiciones pedagógicas, intensidades subjetivas” (flores, 2018: 144 - 145) y determinaciones históricas en torno de los procesos de formulación de las identidades comunes; allí donde justamente es necesario pensar “qué operaciones epistemológicas, políticas y estéticas” se ponen en funcionamiento en las instituciones para “regular la generización del conocimiento y de los cuerpos” (flores, 2018: 87).

Y esta pregunta devenida de una experiencia cuir que busca desbiografiar el rigor de las gramáticas coloniales, justamente abre en el espacio educativo y social una clave de libertad y desujeción respecto de los órdenes dominantes que cristalizan, confinan y opacan nuestros vínculos, nuestros afectos y nuestra felicidad (más allá de la necesaria comunidad). Cuando ya hacia 1995 Deborah Britzman cuestiona, desde la academia canadiense, los fundamentos mismos del pensamiento educativo en torno de las tensiones y aportes de la

teoría *queer*, intentando interrogar lo radicalmente impensable como dinámica a la que se enfrenta el pensamiento; en este marco de profundización de las lógicas neoliberales a escala global⁵⁸ y ante la llamada “problemática del tercer mundo” es que aparecen estas subversiones epistemológicas que tienen como insistencia metodológica central el estudio de los límites, las fronteras y la traducción cultural.

En este mismo contexto de configuración de los procesos geopolíticos históricos que atraviesan los marcos culturales locales y las experiencias situadas de las “arquitecturas de la normalización”, también Luhmann interroga las “diluciones de lo extraño”, provocadas por procesos de identidad y subjetivación frente a los que piensa la “subversidad” de lo anormal, que no encuentra lugar entre las prácticas de asignación de “posiciones de sujeto”⁵⁹ por parte de los poderes heteronormativos del mundo.

Del mismo modo, Guacira Lopes Louro piensa contemporáneamente desde Brasil, ya atravesando el final del siglo XX y los inicios del siglo XXI, políticas de conocimiento que en el cruce entre la teoría feminista y los activismos políticos de los entonces llamados “estudios gays y lésbicos”, hoy reconocidos dentro del campo de las disidencias sexuales.

En esta misma escena Flores introduce “metodologías queer” entre “esporas de indisciplina” (Flores, 2018) que perturban el canon académico y escolar modernos, cuestionando por un lado la heteronorma, y por otro lado la compleja trama de regulaciones y regímenes de disciplinamiento sobre el saber, los cuerpos y los sujetos dentro del campo pedagógico. Ante estas fronteras propone la práctica desgarrada de des-biografiar las

⁵⁸ Es necesario aclarar que en este contexto de luchas de las “multitudes queer” devenidas del movimiento feminista; de las luchas por la liberación sexual y por el movimiento por los derechos civiles de gays y lesbianas, sobre todo en Estados Unidos; sumado al avance de la epidemia del SIDA en los años 80 (al tiempo en que se desarrollaba la teorización *queer* en las academias norteamericanas en el marco de los activismos políticos, sexuales y artísticos del momento), el mundo enfrenta fuertes conmociones culturales y sociales que atraviesan y estallan las fronteras norte - sur.

Sobre este marco que tiene origen en los revolucionarios '60s, da Silva analiza: “Como sabemos, la década de los 60 fue una década de grandes agitaciones y transformaciones. Los movimientos de independencia de las antiguas colonias europeas; las protestas estudiantiles en Francia y en otros países; la continuación del movimiento por los derechos civiles en los Estados Unidos; las protestas contra la guerra de Vietnam; los movimientos de contracultura; el movimiento feminista; la liberación sexual; las luchas contra la dictadura militar en Brasil: son algunos de los importantes movimientos sociales y culturales que caracterizaron los años 60. No por coincidencia fue también en esa década que surgieron libros, ensayos, teorizaciones que pusieron en jaque el pensamiento y la estructura educativa tradicional” (da Silva, 1999: 13). En nuestro caso es central destacar que, en tal contexto histórico, el pensamiento y la pedagogía de Paulo Freire perforaron la frontera sur - norte, contrariamente al tráfico tradicional y hegemónico norte - sur.

⁵⁹ Seguimos aquí el análisis de Gabi Herczeg en el prólogo al segundo volumen de *Pedagogías Transgresoras* (Britzman, Lopes Louro, *et. al.*), publicado por Bocavulvaria en 2018.

experiencias al sacudir de nuestros cuerpos y memorias las gramáticas coloniales, situando tanto las experiencias del daño como las del placer en nuestras vivencias de un mundo compartido (pero siempre impropio e inapropiable), en plena fragilidad del saber y del ser. Justamente, cuando desde las teorías y pedagogías post-críticas Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2001) interroga la compleja institución de “espacios de identidad” al cuestionar los criterios de poder presentes y latentes en la incorporación de ciertos contenidos al curriculum -y en la no incorporación de otros saberes y conocimientos- toca a su vez el nudo de la relación entre poder y conocimiento, y entre saber, poder e identidad en la configuración de sistemas de sentido y de vida (y por eso recupera la articulación de los aportes de los feminismos, del post-estructuralismo, los estudios postcoloniales y los estudios culturales para el abordaje complejo de la teoría social y del espacio educativo en marcos de deriva de los pueblos y de los sujetos). En tal marco afirma:

La perspectiva feminista implica... una verdadera transformación epistemológica. Amplía el *insight*, desarrollado en ciertas vertientes del marxismo y en la sociología del conocimiento, de que la epistemología es siempre una cuestión de posición. Dependiendo de dónde estoy situado, conozco ciertas cosas y no otras. No se trata solamente de una cuestión de acceso, sino de perspectiva (da Silva, 1999: 48).

Del mismo modo, da Silva plantea que el “sesgo representacional” que vuelve problemático el concepto mismo de teoría introduce la necesidad de interrogar toda otra escena que no puede reducirse al simbolismo lingüístico ni al orden conceptual desde la perspectiva del conocimiento; siendo que la propia operación de la teoría es la performatividad de la realidad (en tanto efecto de mirada, de visión, de categorización y por ende de sentido sobre el mundo). “De acuerdo con esa visión, es imposible separar la descripción simbólica, lingüística de la realidad -esto es, la teoría- de sus “efectos de realidad”, dice el autor (da Silva, 1999: 3)

Y en tal sentido resalta la conceptualización de Giroux del curriculum como “política cultural”, bajo el fuerte influjo de la teoría crítica frankfurtiana que permea los estudios culturales ingleses y norteamericanos. Desde este marco teórico crítico, Giroux liga profundamente al campo pedagógico las complejas tramas sociales y culturales más

amplias del poder y la desigualdad que atraviesan la complejidad del campo cultural y sus condicionamientos políticos e históricos.

Ya situado en el contexto de surgimiento de las teorías post-críticas en torno de la tensión entre diferencia e igualdad cultural, da Silva analiza que “la creciente visibilidad del movimiento y la teoría feminista, forzó a las perspectivas críticas en educación a concederle creciente importancia al papel del género en la producción de desigualdad” (da Silva, 1999: 47) asociado tanto al patriarcado como al capitalismo, es decir: tanto a las determinaciones de sexo-género como a los condicionamientos de la división de clases en tanto operaciones fuertes de dominación social, cultural y económica (ante la predominancia de los análisis de las determinaciones de clase en los análisis marxistas clásicos, que habían obturado la lectura transversal de las profundas operaciones e intersecciones de la división de género en tanto matriz cultural histórica -entre las matrices de opresión no presentes ni visibles en el análisis social; como también la de raza-).

Y expone: “Al mismo tiempo en que la teoría educacional y curricular reconocía, de forma creciente, la importancia de las cuestiones de género, se desarrollaba, en el área originalmente conocida como “Estudios de la Mujer” (*Women’s Studies*), sobretudo en los Estados Unidos, una preocupación por una “pedagogía feminista” (da Silva, 1999: 49). Este espacio surgido en las academias norteamericanas (tanto en Estados Unidos como en Canadá) fue produciendo un “contrapunto” respecto de las prácticas pedagógicas tradicionales “que eran consideradas como expresión de valores masculinos y patriarcales”, elaborando desde el abordaje de múltiples diferencias una multiplicidad de vínculos pedagógicos diversos o antagónicos a las formas tradicionales de establecimiento del poder (y, por tanto, de la identidad).

Sobre el horizonte crítico de la “pedagogía feminista”, da Silva sostiene que “Aun al no estar centrada específicamente en cuestiones curriculares, la pedagogía feminista puede servir de inspiración para una perspectiva curricular preocupada con cuestiones de género, en la medida en que el currículo no puede ser separado de la pedagogía” (p. 50), y por eso es central pensar su función epistemológica y social dentro y fuera de los espacios pedagógicos tradicionales, resaltando su valor educativo-cultural más amplio en torno de sus fines democratizantes y emancipatorios.

Teoría y discursividades *queer*

Retomemos, entonces, para pasar luego a abordar las pedagogías *queer* / *cuir*, una cierta genealogía de la noción “*queer*”, entre distintos abordajes conceptuales y literarios.

Sayak Valencia sostiene que si lo *queer* no es una identidad (retomando la noción de *Parole de queer*, tal como fue pensada y enunciada por Paul Preciado en el contexto de la teorización sobre el movimiento y las multitudes *queer* por parte de referentes claves como Judith Butler, Teresa de Lauretis y Eve Sedgwick)⁶⁰, en todo caso puede definirse como “un proceso de autocrítica radical y de crítica a la sociedad y a sus categorías absolutas, como lo masculino y lo femenino” (Valencia, 2018: 6).⁶¹

Revisando la etimología de la noción que puede rastrearse hasta el siglo XVI (siendo de probable raíz germánica), “*queer*” ha sedimentado históricamente significaciones semejantes dentro del universo semántico de lo “raro”, “descentrado”, e incluso “perverso”. Valencia aporta que, aunque se considera un término exclusivamente anglófono, tiene origen indo-europeo, y recién en el siglo XX se incorpora esta noción en forma despectiva para enunciar la homosexualidad masculina, extendiéndose luego a las sexualidades y géneros disidentes, a través de “diversas dimensiones políticas que articularon al movimiento *queer*, formado en un principio por los devenires minoritarios del *tercermundo estadounidense*” (Valencia, 2018: 25).

Y aquí es importante mencionar su agudo análisis respecto de cómo este movimiento logra configurar el marco epistemológico de la teoría *queer*, aún atravesado de desplazamientos respecto de las escenas centrales que sesgan los sentidos dominantes del mundo anglosajón.

La versión oficial sitúa su uso teórico en 1991 cuando Teresa de Lauretis publica su emblemático artículo “*Queer Theory. Lesbian and gay sexualities*” en la Revista *Differences*.

⁶⁰ Cuya eficacia política, dice Preciado, consiste en ser la “reapropiación de una injuria y de un uso frente al lenguaje dominante” que nos ha nombrado y constituido como sujetos abyectos; cuyo desplazamiento no opera del mismo modo al estar “desprovista de memoria histórica” la palabra “*queer*” en el castellano, por ejemplo. Por ende es fundamental repensar los contextos lingüísticos y las operaciones de traducción al introducirse este significante en otras lenguas (*cf.* Preciado, 2018: 17). De aquí el despliegue posterior de lo “*cuir*” en su apropiación “*sudaca*”, por ejemplo.

⁶¹ Ver este análisis en Enrico, Juliana (Prometeo, 2019, en prensa).

Sin embargo, quizás en la misma lógica del capitalismo académico, que invisibiliza lo minoritario, no se considera como uso “teórico” el que le da Gloria Anzaldúa en su libro *La Frontera / Borderlands*, publicado en 1987. (Valencia, 2018: 31)

En este marco, Valencia sitúa el desplazamiento del *queer* al *cuir*, mediante el cruce de las fronteras Norte / Sur que desarma y deslocaliza los territorios e identidades centrales a través del tráfico y el tránsito entre lo global y lo local, en medio de migraciones, diásporas y violencias culturales, económicas, epistémicas, ecológicas, genéricas y sexuales que despedazan todos los mapas, comunidades, cuerpos y memorias. Las lógicas necropolíticas del capitalismo *gore* (Valencia, 2014) nos exigen repensar siglos de dominación, colonialidad y violencia, presentes en las intermitencias cotidianas y persistentes de las tramas de apropiación sistemática de la-vida-la-muerte (Derrida, 1998) -es decir, de nuestra sobrevivencia como condición permanente de vida limitada por los poderes económicos y políticos que mueven el mundo-, al deslocalizar y dispersar de forma transfronteriza y trans-nacional sus efectos fáusticos y depredadores.

En tal sentido, Valencia nos llama a enfatizar cómo puede operar en sentido inverso y decolonial la operación *cuir*:

Las multitudes *queer* y sus acciones directas e incluso teóricas trascienden la geopolítica del norte en la que se inscriben y activan de manera colectiva la desobediencia crítica del *tercer mundo estadounidense* frente a las formas subalternizantes del poder hegemónico; creando una coyuntura del desplazamiento geopolítico y epistémico de lo *queer* a lo *cuir*, puesto que la tercermundización, como categoría de enunciación de los procesos de subalternización g-local teje redes de intercambio y diálogo posible con el sur (Valencia, 2018: 40-41).

Y por eso concibe “este sur”, ante las consecuencias deshumanizantes, extractivas y violentas de los marcos de explotación del capitalismo contemporáneo, como “un posicionamiento crítico y no sólo como un emplazamiento geopolítico, donde, a causa de las lógicas impositivas del capitalismo voraz, el mundo y sus poblaciones están deviniendo

sur de forma cada vez más acelerada” (Valencia, 2018: 41). Por ende, acentúa la necesidad de una gran insurrección en este contexto de “vulneración extrema” de nuestras vidas.

En esta misma perspectiva, tal como lo referenciábamos anteriormente, flores plantea la importancia de pensar no tanto qué es lo *queer* o lo cuir, sino “cómo opera” en términos de una crítica y una política cultural radicales, surgidas desde los territorios del sur ocupados, violentados y asediados históricamente.

Sur se asume aquí como pliegue táctico (Richard, 2009), una diferencia situada cuya localización móvil y estratégica interviene en las geografías de poderes, y no como territorialidad de origen. En tanto su duplicación enunciativa sur sur abre a otras diferencias situadas que se efectúan por las marcas que producen los colonialismos internos. En mi caso, no sólo provengo de Argentina, sino de la ciudad de Neuquén, en la Patagonia, cuya historia marcada por el genocidio español y del Estado argentino, irriga nuestros territorios, cuerpos y saberes (flores, 2018: 9).

Esta específica condición territorial define lo que hemos denominado previamente la posición desde la “cruz del sur”, del “sur del sur” o “al sur de todo” (Enrico, 2018a, 2018b) que atraviesa la poética de flores, en tanto aparecen en su escritura intermitencias de las memorias de un territorio demarcado por los procesos de colonización y conquista de nuestras tierras, pero también en este caso por la sangrienta conquista del desierto⁶², en tanto zona de frontera a ocupar en el marco del proceso de configuración del Estado-nación, que avanzó sobre territorios mapuches, ranqueles y tehuelches en la región pampeana y la Patagonia argentina en el siglo XIX.

Y desde aquí, la apertura de todas sus disidencias.

⁶² La gran campaña de 1879 incluye expediciones y ocupaciones previas de las fronteras o “zonas de contacto” sucedidas desde el siglo XVI en adelante (es decir, desde la llegada de los españoles a nuestro territorio) y desplegadas sobre las provincias y territorios federales, como la de Rosas en Buenos Aires en 1833 (mediante distintas formas de ocupación militar y cultural sobre las poblaciones y territorios de los pueblos originarios, habitados ancestralmente). Ya en 1881 la campaña de Roca avanza al sur del Río Negro hacia el actual territorio de Neuquén. En una imagen activista y artivista, el colectivo “Fugitivas del desierto” toma la pintura “La vuelta del malón”, óleo de Ángel Della Valle (1892), y la interviene irónica e icónicamente con el título “La vuelta del malón, o cuando las mujeres huyen de la heterosexualidad” (Trolas del desierto, lesbianas pendencieras, Neuquén).

Pedagogías cuir y “cuirización del saber”

En su “ars-disidentis”, des-biografiando las tramas de su vida, val flores expresa que, siendo una “post-fugitiva del desierto” y maestra prófuga, heterodoxa, lesbiana masculina, queer, cuir, sudaca, activista de la disidencia sexual, prosexo, practicante de escrituras⁶³, luego de haber renunciado a su cargo como maestra titular de escuelas de nivel primario de la provincia de Neuquén, del sur de Argentina (espacio que la privaba de la imaginación, por lo cual decidió “desertar de una sociabilidad mortífera heteronormativa”), inició un camino de destierro y de invención de “talleres sobre feminismos queer, escritura, disidencia sexual, sexualidades y géneros en educación” (flores, 2018: 141)⁶⁴. Sobre este espacio expresa: “... me arrojé de manera rudimentaria al diseño de estos talleres que se fueron armando, precaria e intuitivamente, como dispositivos de autoalteración de la vida, ejercicios de creación colectiva destinados a activar extrañas experiencias de construcción de conocimientos y formas de relación” (flores, 2018: 142).

Este léxico y esta práctica, claro está, alteran y perturban el canon pedagógico, el poder de las disciplinas y la legibilidad y comunicabilidad de formas de conocimiento y contenidos curricularizados y ordenados en base a complejidades y jerarquías que tienden a poder ser categorizados, conceptualizados y dilucidados en tanto accesibles y cognoscibles⁶⁵; por lo cual este tipo de “lenguaje” disidente es objetado, cuestionado, impugnado y finalmente abyectado por los discursos de la norma académica y escolar hegemónica (que impugna tanto estas formas, imágenes y contenidos “extraños” e “ilegibles”, como a l*s sujet*s que portan tal enunciación o desviación de la norma, cuya diferencia es valorada como inadecuada e impertinente, por “asistemática”, “poco seria” e infinidad de argumentos poco serios dado que los espacios cristalizados de poder -y sus “representantes”- no han indagado un milímetro este tipo de textos, teorizaciones, retóricas, experiencias y

⁶³ Ver su blog “Escritos heréticos”: <http://escritoshereticos.blogspot.com/>; y este análisis en Enrico (2017).

⁶⁴ Ver este análisis en Enrico (2019).

⁶⁵ Es decir, traducidos de los léxicos científicos de diferentes campos de conocimiento, a las didácticas generales y específicas que hacen posible su enseñanza y transmisión (en base a los procesos de curricularización y transposición didáctica que expone Chevallard).

espacialidades críticas radicales que ponen en escena los efectos de una herida colonial, aunque nunca total, y la búsqueda de una reelaboración colectiva menos hostil).⁶⁶

Continúa val mencionando que este tipo de experiencia de los talleres a partir de la condición de precariedad y vulnerabilidad compartidas constituye “Un ensayo a tientas de procesos creativos para explorar las contingencias de nuestras existencias y afectividades, donde lo colectivo operó para proyectar ideas, el cuerpo como método de trabajo, la palabra como material plástico y político, y el pensamiento como estética.” (flores, 2018: 142)

Al tiempo que cuestiona las matrices históricas de feminización de la docencia y de masculinización de la producción del conocimiento (en medio del “pacto patriarcal” que conceptualiza Segato, con fuertes efectos también en el campo epistemológico y académico), flores cuestiona los marcos de disputas sociales que producen performativamente estas posiciones y estratos, reproduciendo históricas formas de opresión y de control social. Y así es que piensa la noción de “esporas de indisciplina” que aparece en los espacios de transformación de los talleres en el contexto de diversas condiciones de posibilidad, tomando forma y visibilidad en muy diversos espacios educativos y sociales.

Es importante interrogar, por tanto, qué tipo de espacialidad y de temporalidad permite la emergencia de tales experiencias de alteridad.

Los talleres, menciona flores, “... se efectuaron en instituciones académicas, pero en especial en sus intersticios, como salones de sindicatos, salas de teatro, locales comerciales, casas particulares, aulas de escuelas y facultades, salas de museos. Espacios *liminales* (Diéguez, 2014) donde tiempo y lugar se alejaban de la experiencia educativa convencional, gestándose un estado extracotidiano de extrañamiento de la escena habitual de los formatos pedagógicos serializados y normalizados. Una experiencia ritual en la que se aproximaban y permeaban estados de vivencia, implicaciones éticas, pequeños movimientos educativos, prácticas artísticas, fuerzas de interrogación, en la cual los significados, más que definiciones preestablecidas, se convirtieron en espacios relacionales inestables, contradictorios, contingentes, aleatorios y complejos” (flores, 2018: 144).

⁶⁶ Con lo cual las perspectivas duras no pueden dialogar, porque poseen y ostentan fálicamente todo el saber-poder y la verdad (en la forma de un poder “suntuario”). Conocemos muy bien la literalidad con la que opera la metáfora del falo en los espacios patriarcales de poder (y no hace falta explicarla porque su gesto tiene efectos inmediatos sobre nuestros cuerpos).

Desde tales intervenciones flores piensa como desleal incluso su adscripción a la teoría queer (desde la situación geopolítica cuir, no metropolitana, de los países del sur y del entonces llamado “tercer mundo”); y en tal sentido especifica su traición - traducción - apropiación del universo teórico-político queer: “... para mis prácticas y políticas desinstitucionalizadas del saber en un contexto sudaca, queer refiere a un modo de (des) hacer, a una práctica de conocimiento, cuerpo y afecto, más que a un sujeto en particular” (flores, 2018: 152) y por ende interroga qué hace posible la “operación” queer: cómo funciona, cómo punza la verdad histórica, qué efectos y temblores produce en las narrativas que nos metieron en la cabeza, proponiendo “cuirizar el saber” desde los territorios del sur del mundo (que hemos sufrido la conquista, los procesos de colonialidad, la imposición de la lengua del imperio y el borramiento atroz de pueblos, lenguas, paisajes, memorias y experiencias); enfrentando por ende nuestro *ethos* colonial, con sus prácticas violentas y sus gramáticas opresoras.

Volviendo a la lógica educativa y espacial trans-fronteriza de los talleres, flores menciona:

Estos espacios me permitieron conectarme con docentes, estudiantes, activistas, artistas, académicxs, trabajadorxs, precarixs, de diferentes geografías, nacionalidades, identificación racial / étnica, identidades sexuales y de género, que fueron tensando, problematizando y enriqueciendo mi modo de comprensión de lo educativo y sus intersecciones con procesos de sexualización, generización y racialización. En especial, estos escenarios que yuxtaponían mi experiencia institucional como maestra, mi trabajo como productora y acompañante de escrituras, y los modos de activismo micropolítico que venía desplegando, modelaron una especie de metodología educativa queer o de la disidencia sexual que tramó de manera singular cuerpos, saberes, espacios, afectos, deseos, memorias, erotismos, sensibilidades, escrituras” (flores, 2018: 142 – 143).

Es evidente que este tipo de intervención no busca romper de un golpe toda la estructura de la lengua y sus códigos hegemónicos de comunicación y transmisión dentro del sistema social (incluida la densa y oscura “otra escena” del inconsciente, del deseo y de los afectos), sino impactarla y transformarla racional y sensiblemente mediante incisiones que

portan en sí mismas un gesto radical, contra toda plenitud universalizante y reproductiva del mundo de la vida (cuya intención disuelve todo deseo o manifestación de alteridad y libertad).

En esta senda es que pensamos necesarias articulaciones abiertas, que nos permitan vivir hacia formas solidarias y no hostiles de comunidad y de igualdad en las diferencias.

BIBLIOGRAFÍA

Anzaldúa, Gloria (1999). *Borderlands (La frontera): la nueva mestiza*. Trad. de Carmen Valle, Ed. Capitán Swing: Madrid [1ª. Ed. 1987: *Borderlands (La frontera): the new mestiza*. Ed. Aunt Lute Books, San Francisco].

Britzman, Deborah; López Louro, Guacira; flores, valeria *et. al.* (2018). *Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Ed. Bocavulvaria.

Enrico, Juliana (2018). “Escrituras heréticas y transmisión disidente en las pedagogías *queer* de los feminismos del sur. Valeria Flores y el fuego del desierto”. En *Religación, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. Dossier “Modos de producción del conocimiento. Apuestas críticas nuestroamericanas”*. Edición del Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina (Centro asociado a CLACSO). CLACSO. Vol. III, N° 9, pp. 212 - 233, marzo de 2018: Quito, Ecuador. <http://revista.religacion.com/article-enrico-juliana-view.html>

Enrico, Juliana (2019). “Lenguas desgarradas desde el sur de la vida: políticas-poéticas feministas antagonistas y tránsitos de fronteras *queer/cuir* en el entrelenguas de val flores”. En Alvarado, Mariana, *et. al. Feminismos del sur. Experiencias y narrativas en la frontera academia / activismos*. Buenos Aires: Ed. Prometeo (en prensa).

flores, valeria (2017). *Interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía* (2da. ed.) Córdoba: Ed. Asentamiento Fernseh.

flores, val (2018). “Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías *queer*”. En Britzman, Deborah; López Louro, Guacira; flores, valeria *et. al. Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Ed. Bocavulvaria.

Giroux, Henry y McLaren, Peter (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

Preciado, Paul (2018). “Queer. Historia de una palabra”. En Preciado, Paul y Valencia, Sayak. *Del Queer al Cuir. ¿Desviaciones o coaliciones?* Buenos Aires: Ed. Sudakuir.

Puiggrós, Adriana (1998). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.

Silva, Tomaz Tadeu da (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial: Bello Horizonte, Brasil.

Valencia, Sayak (2014). *Capitalismo gore*. México DF: Publicación del Programa Universitario de Estudios de Género - UNAM.

Valencia, Sayak (2018). “Del *Queer* al Cuir. Ostranénie geopolítica y epistémica desde el sur g-local”. En Preciado, Paul y Valencia, Sayak. *Del Queer al Cuir. ¿Desviaciones o coaliciones?* Buenos Aires: Ed. Sudakuir.

Pensando el laboratorio ESI. Aproximaciones a una caracterización política y sensible de la escena presente en (desde) Sta fe

Autora: Alicia Naput

Pertenencia institucional: FCE. UNER

Resumen

La presente ponencia comparte un primer acercamiento a la historización/caracterización de la emergencia de la Educación sexual como derecho humano en la Provincia de Santa Fe. Esto es, la historización de las políticas públicas ESI (a partir de la sanción de la Ley 26150) considerando Políticas en un sentido amplio (doble): como decisiones, organizaciones, *policies*⁶⁷; y como fuente de nuevos tipos de acciones sobre/en el mundo.

La exploración persigue los procesos de agenciamiento ESI, se pregunta por las políticas de Estado orientadas a garantizar el derecho -a hacer cumplir la ley- y por las prácticas y discursos que conforman las fronteras entre agencia y estatalidad, lo que llamaremos esferas públicas esi. Focalizamos la escena educativa provincial en las condiciones de precarización de la vida generadas por el ajuste estructural del gobierno nacional (y las reverberaciones provinciales) y específicamente las políticas de desmantelamiento del programa nacional de ESI, acompañadas por una creciente policialización de nuestras existencias.

Nuestra historización sitúa en primer término unas conjeturas políticas sobre una escena contemporánea que consideramos clave: El reclamo de institucionalización/regularización/titularización del equipo esi provincial ⁶⁸ y sus articulaciones con la lucha por la aprobación de la ley provincial de educación y un conjunto de reivindicaciones feministas esgrimidas por el Frente en Defensa de la ESI, con el telón de fondo de la lucha nacional por la aprobación de Ley IVE.

Palabras claves: esferas públicas esi- ciudadanías sexuales- cuerpos- fronteras

⁶⁷ Curso o plan de acción

⁶⁸ El modo de nombrar, que transita entre la estabilidad laboral y la posibilidad/proyección de las intervenciones ESI en el territorio, es parte de lo que esta ponencia intentará ocuparse.

La índole de la reflexión/problematización. Lo que nos ocupa

La presente ponencia comparte un primer acercamiento a la historización/ caracterización de la emergencia de la Educación sexual como derecho humano en la Provincia de Santa Fe. Esto es, la historización de las políticas públicas ESI (a partir de la sanción de la Ley 26150) considerando Políticas en un sentido amplio (doble): como decisiones, organizaciones, *policies*⁶⁹; y como fuente de nuevos tipos de acciones sobre/en el mundo. Este trabajo se enmarca en la investigación compartida **CUERPOS, GÉNEROS Y SEXUALIDADES EN LA EDUCACIÓN. Exploraciones transfronteriza entre derechos humanos, agencias educativas, conmociones estéticas y alteraciones culturales, que codirige el Licenciado Facundo Ternavasio.**⁷⁰

La exploración persigue los procesos de agenciamiento ESI, se pregunta por las políticas de Estado orientadas a garantizar el derecho⁷¹ -a hacer cumplir la ley- y por las prácticas y discursos que conforman las fronteras entre agencia y estatalidad, lo que llamaremos esferas públicas esi.⁷² El marco histórico-político es la coyuntura provincial que se abre tras el triunfo de la alianza Cambiemos a nivel nacional y específicamente, el escenario de la lucha por la aprobación de la Ley IVE. Esto es, focalizamos la escena educativa provincial en las condiciones de precarización de la vida generadas por el ajuste estructural del gobierno nacional (y las reverberaciones provinciales) y específicamente las políticas de desmantelamiento del programa nacional de ESI, acompañadas por una creciente policialización de nuestras existencias.⁷³

⁶⁹ Curso o plan de acción

⁷⁰ El presente Proyecto tiene sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER y se inscribe en la continuidad de las escrituras del informe final del PID: ***Cuerpos, géneros y sexualidades en la escuela. Prácticas y saberes en las intervenciones educativas y las políticas públicas en Entre Ríos 2003/2013***

⁷¹ Los Derechos pensados de abajo hacia arriba, como cristalización normativa de agenciamientos políticos se verían como formas específicas de ser libres que articulan condiciones de igualdad para hacer real la libertad de su goce. De ese modo constituyen obligaciones del Estado, pero dicha obligación precisa la actualización de agencia y ciertas formas de construcción de hegemonía para defenderlos.

⁷² Estamos considerando lo público en términos de Nancy Fraser, esto es: como los foros que constituimos participando como iguales a través del habla. (o sea como distinto del estado y el mercado capitalista). Suscribimos la crítica que Fraser realiza a la tradición liberal de la esfera pública y a la lectura Habermasiana. Interesa que la esferas públicas encarnan una potencia politizadora si se defienden como múltiples y polémicas; si critican la presuposición de igualdad, incluyendo su exigencia; si se autorizan a establecer qué se discute en ellas y si asumen la crítica a la tradición liberal de sostener la separación entre sociedad civil y sociedad política (ello supone la tarea de constituir públicos fuertes con incidencia en las políticas estatales y su control)

⁷³ Resulta clave, y será una deuda de este trabajo, problematizar en profundidad (siguiendo las líneas propuestas por Giorgi y otros) como se articulan (en la trama biopolítica local) de abajo hacia arriba, los discursos y acciones de odio. El pánico sexual y pánico moral (el odio vuelto culpabilización a putos, putas,

Nuestra historización sitúa en primer término unas conjeturas sobre una escena contemporánea (muy reciente) que consideramos clave: El reclamo de institucionalización/regularización/titularización del equipo esi provincial ⁷⁴ y sus articulaciones con la lucha por la aprobación de la ley provincial de educación y un conjunto de reivindicaciones feministas esgrimidas por el Frente en Defensa de la ESI (especialmente el cupo laboral trava trans y la paridad en la representación política) constituido alrededor del año 2017. Al respecto es preciso subrayar que las luchas se articularon y proliferaron (en términos de organización, creatividad) potenciándose en el marco de la gran movilización nacional (repercusiones e iniciativas locales) por la aprobación de la Ley IVE.

Estamos pensando, inspiradas en Jacques Ranciere, en clave de actos políticos: ¿Qué hace política? En esa dirección, preguntamos por las alteraciones producidas por actos de subjetivación política, más que por las formas de consistencia de los grupos que las producen. Se trataría de analizar “la política en términos de escenarios: de distribución y de redistribución de las posiciones, de configuración y de reconfiguración de un paisaje de lo común y de lo separado, de lo posible y de lo imposible”. (Rancière, J: El método de la igualdad, Coloquio de Cerisy)

Pensar esa escena - los agenciamientos que cristaliza, los conflictos que encarna y la atraviesan, sus perspectivas- involucra dos operaciones asociadas, pero diferentes: identificar los indicios/las claves para una reconstrucción genealógica-crítica de la ESI en Sta Fe (agentes, disputas, sentidos, desplazamientos) y reflexionar en clave feminista acerca de las formas específicas de interseccionalidad encarnadas en las acciones en defensa de la ESI.

Caracterización. Los rasgos de la escena en cuestión

La escena que nos ocupa se puede describir del siguiente modo. Promediando el año 2016 en la provincia de Santa fe -en el contexto del gobierno del Frente Cívico y Social- se plantea la inquietud, al interior del equipo ESI provincial, de regularizar la situación

travas, tortas, trans), puesto en la superficie en la disputa por la legalización del aborto, pero que germina desde las conquistas de los derechos sociosexuales recientes, y el empoderamiento y prestigio político de las dirigencias LGTBTTIQ+, articulándose y potenciándose con la xenofobia, el racismo, y el odio de clase.

⁷⁴ El modo de nombrar, que transita entre la estabilidad laboral y la posibilidad/proyección de las intervenciones ESI en el territorio, es parte de lo que esta ponencia intentará ocuparse.

laboral de sus integrantes. Esto ocurre tanto en la ciudad de Santa Fe, como en Rosario.⁷⁵ La inquietud que se canaliza, organiza y es llevada adelante con el sostén del sindicato docente de Sta fe (AMSAFE) genera disidencias e involucra a la mayoría de las personas, pero no a todas lxs integrantes. Es dable apuntar, además, que esto ocurre en condiciones de ajuste presupuestario en la provincia (a un año del triunfo del gobierno de Cambiemos a nivel nacional) que se visibiliza en un retroceso de las acciones del equipo en territorio. Según algunas de las protagonistas entrevistadas, este es un tiempo en el que la capacitación se concentra fundamentalmente en acciones en espacios virtuales. Comienza así, al decir de algunas entrevistadas, un arduo trabajo de construir propuestas de titularización, lo que tomará la forma de construir una orgánica, con cargos y funciones. Esto, mientras se motorizan acciones de visibilización de la ESI, articulando reclamos estudiantiles y docentes con la defensa y profundización de lo hecho por el equipo.⁷⁶ En la muy inicial exploración en la estamos involucradas aparecen algunos rasgos de este proceso de lucha del “equipo esi” que nos llaman la atención, que aportan a la interrogación en torno de las relaciones entre lo público y lo estatal, lo que podríamos pensar como un proceso de politización que conmueve la distribución, el reparto de lugares asignados a la función pública y al territorio del reclamo popular. La conformación de esfera pública en torno de la ESI COMO DERECHO (las potencialidades y limitaciones de lo que se reconoce/reclama como derecho de cuerpos, géneros y sexualidades) se re perfila anudando conflictivamente tareas, colectivos, reclamos, sujetxs que renuevan el escenario político ESI, resituando de hecho las luchas por los sentidos del derecho a la ESI.

⁷⁵ El equipo ESI provincial comienza a conformarse en el año 2008, tras el triunfo del gobierno de Hermes Binner y bajo la conducción del ministerio de educación de la profesora Élide Rasino. La ministra Racino convoca a una muy reconocida referente feminista (del Movimiento de mujeres) y de la educación popular local y regional, Mabel Busaniche. Tal como lo expresa Mabel, ella tuvo la libertad para convocar a sus colaboradores e ir ampliando el quipo hasta que dejara su puesto (aunque se mantuviera como referente central), seis años después, en 2013. El equipo permanece en actividad bajo la coordinación de la profesora Fernanda Pagura que abandona la misma al momento de iniciarse el reclamo de titularización (algunas integrantes llaman a este proceso, institucionalización). La profesora Pagura se mantiene como parte del equipo.

⁷⁶ Las entrevistadas expresan algunas consideraciones a tener en cuenta respecto de su trabajo. Por una parte que las acciones del equipo que habían tenido un amplio desarrollo territorial desde el año 2010, pero sobre todo desde el 2012 (acciones llevadas adelante en todo el territorio santafesino, compartidas y planeadas conjuntamente con el equipo de Rosario) se habían retraído producto de restricciones presupuestaria (al propio equipo y por la modificación del régimen de licencias para formación). Pero otra parte, se preguntan, se inquietan (sin encontrar respuestas satisfactorias) acerca de las razones de la invisibilidad de las acciones ESI: “Hicimos un amplio trabajo en territorio que nunca fue coherentemente visibilizado y reivindicado por las autoridades ministeriales. A pesar de que nuestra situación mejoró sustantivamente a partir de la asunción de la ministra en 2013...”

En relación con las determinaciones curriculares, planes y documentos ministeriales, la ESI se concibió oficialmente desde sus comienzos (la aprobación de los lineamientos curriculares en el año 2010) como inspirada en una perspectiva de Derechos Humanos y una perspectiva de género. “La primera posibilidad es pensar la Educación Sexual Integral como programa que viene a poner en acción las múltiples coberturas de derechos que tienen niños/as y adolescentes a partir de los pactos y tratados nacionales e internacionales en términos de igualdad de oportunidades y no discriminación...la perspectiva de género pone en clave política las relaciones entre hombres y mujeres. Es decir se reconocen distribuciones diferenciadas de poder entre unos y otros; la sexualidad es un campo donde también se dirimen estas desigualdades y requiere un abordaje transversal para poder comprenderlas y explicarlas; necesita herramientas analíticas de todos los campos disciplinares para reconocer formas y mecanismos de producción de prácticas estereotipadas, androcéntricas y heterónomas, con miras a su transformación.”⁷⁷ Al respecto las entrevistadas señalan que los sentidos de la esi fueron enfocándose cada vez hacia la diversidad sexual y la disidencia, así como a las relaciones violentas entre pares. El primer desplazamiento suscitado por la demanda y las intervenciones de estudiantes y el segundo por la conjunción de pedidos/reclamo de cuidado de sujetxs vulneradxs y de lxs docentes, frente a relaciones de “forzamiento” que se nombraban como abuso (según sus propias definiciones). Será motivo de próximas exploraciones como se desplegaron y tramaron en los intercambios de formación esos ejes.

La escena de la negociación por la “titularización”⁷⁸ se conforma con un grupo de integrantes (mayoritario) del equipo, funcionarixs de educación (Secretario de educación y Directora Provincial de programas Socioeducativos⁷⁹), participantes del sindicato Docente. Como señalan las entrevistadas, desde el comienzo hubo personas del sindicato

⁷⁷ Resolución 0532 Ministerio de Educación de la Pcia de Sta fe. Mayo de 2010. Aprobación de proyecto de formación en Educación Sexual Integral para docentes de todos los niveles del sistema educativo provincial.

⁷⁸ Hasta el momento de la titularización- regularización las personas afectadas al trabajo en el equipo esi detentaban dos situaciones: unas tenían horas relevadas (las personas que eran docentes en ejercicio al momento de incorporarse al equipo) y otras tenían contratos (luego de haberse incorporado y haber trabajado como voluntarias, durante un tiempo).

⁷⁹ El equipo esi se enmarcó institucionalmente en la secretaría de gestión territorial del Ministerio de Educación, sin embargo la funcionaria que llevó adelante las negociaciones fue la directora provincial de Programas socioeducativos. La esi no formaba parte de esos programas, pero el reclamo laboral del equipo esi se articuló por la vía sindical con los de los equipos socioeducativos (que soportaban similares condiciones de informalidad laboral)

involucradas (una compañera militante por la ESI de educación de adultos) y en ese marco el reclamo se encaminó a construir una “orgánica” tomando como modelo-guía el de los equipos Socioeducativos⁸⁰ (que estaban en el mismo proceso de reclamo de regularización laboral). Es interesante apuntar que el Estado es uno de los principales dadores de empleo informal y que ello coloca en singular precariedad a esxs trabajadores. A eso lo sabemos sobradamente y sin embargo lo que es significativo y debe pensarse en clave política en el caso que nos ocupa, son los modos de subjetivación política que se despliegan o la construcción de identificaciones que encarnan lxs sujetxs en la conformación de los equipos “técnicos” del Estado. Cómo se traman, se consolidan o se ponen en crisis y se replantean las identificaciones y sentidos de pertenencia. ¿Cómo se autocomprenden lxs integrantes del equipo esi provincial (cedes Rosario y Santa Fe) ¿Funcionarixs público-estatales? ¿Trabajadores docentes? ¿Ambxs? ¿A quién deben obediencia? Y en virtud de qué compromisos? ¿Cuáles son sus márgenes de autonomía en relación con los gobiernos respecto de la defensa del derecho a la ESI consagrado como ley? Estas preguntas podrían vincularse con las formas de acceso a los cargos (selección pública) y también con la estabilidad en el cargo. Sin embargo consideramos que las derivaciones de estos cuestionamientos van más allá, se vinculan con los modos de existencia situados en la resistencia a la precarización de la vida, que coagulan de un modo singular en la sensibilidad compartida gestada en la lucha por la defensa de la ESI, como curso de acción por una vida vivible, atravesada, conflictuada, potenciada y desbordada en la lucha por la legalización del aborto (IVE) durante el año 2018. Algunas de estas preguntas aparecen en

⁸⁰ Los equipos socioeducativos del Ministerio educación integran Equipos Territoriales (integrados por equipos de Orientación Social del Ministerio de Desarrollo Social + equipos de los gobiernos locales) y” su tarea, en una primera etapa, se centra en tomar contacto con los jóvenes y sus familias indagando cuáles fueron los motivos que los llevaron a dejar de asistir a la escuela y otras problemáticas sociales”. Se desarrolla en el territorio y dentro de la institución escolar con el regreso de los jóvenes y el seguimiento de esta inclusión. En esta fase es importante el trabajo colaborativo entre los equipos socioeducativos y los supervisores de escuelas con directores, profesores, tutores y demás actores institucionales.” https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=157684

El desarrollo de ambas etapas tiene períodos de Transición y de Yuxtaposición. Entendemos por transición la posibilidad de que los estudiantes puedan realizar un pasaje prolongado, no directo entre el afuera y la vuelta a la escuela, mediando en este pasaje otras instituciones socioeducativas como el Polideportivo, el Centro Cultural, los Centros de Día, entre otros.

los balances que nos comparten las entrevistadas, en relación con los frutos de los reclamos articulados durante el 2018 en torno de la ESI en la provincia.

Efectivamente, desde el año 2017 en el Frente en defensa de la ESI se encontraron, no sin conflictos y reclamos, estudiantes y profesores, junto a integrantes del equipo provincial dispuestos a reaccionar a los embates del gobierno nacional, a dinamizar las acciones esi en la provincia, a hacerle lugar a los reclamos de titularización del equipo esi y también a abogar por la aprobación de una Ley provincial de educación que incluyera específicamente la obligatoriedad y transversalidad de la ESI, en todas las instituciones educativas. Se llevaron adelante diversas reuniones, se potenciaron acciones públicas (Agitazos en defensa de la ESI) y ello adquirió cada vez mayor envergadura durante los Pañuelazos por la Ley IVE.

El Frente en defensa de la ESI (como en otros lugares del país y al calor de las políticas de desfinanciamiento y precarización educativa nacional) articuló organizaciones y militantes feministas de diversas generaciones, con activos grupos de la disidencia sexual, entre ellas las compañeras travestis. Cabe mencionar que paralelamente al reclamo por la ESI, lxs grupos de la disidencia sexual encarnaban el reclamo por el Cupo Trava Trans.

En esa deriva de reclamos y encuentros productivos, en términos políticos, en medio del debate nacional por la ley IVE, se confluyó en diversas acciones públicas que articularon: la exigencia a la legislatura de aprobación de la LEY de Educación⁸¹, el cupo Trava Trans y las reivindicaciones del equipo de esi provincial.

⁸¹ El proyecto de ley inicialmente presentado por un legislador Socialista, fue consensuado con legisladores del Frente para la Victoria y aprobado en diputados y luego rechazado en la cámara de senadores, a pesar de la amplia e intensa labor desarrollada por la militancia ESI y Feminista. (de algún se replicó, un tiempo después lo que ocurriera en el senado de la nación con la ley IVE). Se incluye: Promover una convivencia democrática basada en la diversidad y pluralidad de ideas como así también propender a la visibilización y abordaje adecuado de toda forma de violencia y discriminación que tienda a la segregación de las personas con pretexto de etnia, género, identidad sexual, edad, religión, ideología, opinión, nacionalidad, caracteres físicos, condición psicológica, social, económica o cualquier circunstancia que implique exclusión, restricción o menoscabo. Proporcionar una educación sexual integral que favorezca la erradicación de la violencia, el valor de la diversidad sexual y la igualdad de género; Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la perspectiva de género, la diversidad sexual y la diversidad cultural // **ARTÍCULO 114°:** La Educación Sexual Integral articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, conforme lo dispuesto por la Ley Nacional N° 26.150, y asegura la transmisión de información pertinente, precisa, confiable y actualizada sobre los distintos aspectos que se articulan en la sexualidad, acorde a las etapas de desarrollo de los alumnos, expresada en términos sencillos y comprensibles. // Entre los derechos de lxs estudiantes: Recibir educación sexual integral en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, conforme a su desarrollo.

La pregunta, la inquietud, es por la configuración de (ese) paisaje de lo común y lo separado, de lo posible y de lo imposible, por la distribución y redistribución de posiciones (al decir de Ranciere), por lo que hizo política en la singular situación de ese pasado tan reciente y del que sin, embargo, a veces nos sentimos tan distantes y respecto del cual nos asiste, en ocasiones, un amargo desconcierto (una angustiante perplejidad). Situar la dificultad de pensar políticamente una experiencia que articuló, una política vivida por subjetividades acuerpadas que encarnaron la lucha por el reparto de lo sensible y contra la eficacia de la gubernamentalidad biopolítica escolar⁸² -contra el corazón de la heteronormatividad- con anhelos democráticos de una educación más amplia, respetuosa de la diversidad, sexualmente progresista defensora de los derechos de la ciudadanía sexual, orientada al reconocimiento como aceptación tolerante. Nada impidió que estas posiciones pudieran encontrar puntos de encuentro⁸³. Pero al momento de los reveses de la lucha y de las contraofensivas de los grupos anti derechos, la obscena emergencia de la desigualdad parece reconfigurar la escena o al menos obliga a volver a pensar cómo transitamos aquel tiempo colectivo beligerante (y desde allí hasta hoy) que se hizo ola⁸⁴. Y al hilo de esa pregunta por lo que hicimos, cómo nos volvemos sensiblemente atentxs a lo que sigue hablando la lengua de la resistencia, murmura o conspira silenciosamente sabiendo que un sistema funciona cuando fracasa un intento de transformarlo, que chocar contra muros nos enseña que son los que no te encuentras cuando puedes cruzar. (Ahmed, 2019)

El climax de la resistencia y sus derivas

La lucha compartida que articuló durante todo el año 2018 los reclamos mencionados arrojó una conquista, la titularización del equipo ESI y varios reveses, la Ley de Educación

⁸² Que transitó entre la frontera y el desborde de la institucionalidad escolar, la autoridad docente y de los saberes. Dudamos del tiempo verbal...lo que hoy percibimos como pasado, o como vivencia aletargada entre los vahos del miedo...tal vez palpite entre murmullos y cercanía que no alcanzamos a advertir.

⁸³ Pensemos que la lucha por la legalización del aborto encuentra a posiciones más clásicamente liberales, que sostiene la soberanía/propiedad del propio cuerpo (la que el liberalismo androcéntrico concedió a los varones) con aquellas que asumen la preocupación del hacer(nos) autónomas viviendo/vibrando los cuerpos como aquello(s) que limitan al yo y cuyo límite no excede y nos encuentra (en la aventura apasionante de sufrir, desear, disfrutar la reinención de una comunidad siempre desbordada, disonante y conflictiva)

⁸⁴ Ola que encontró (e hizo política con), acuño, diseño esa imagen maravillosa...tan elocuente, vivificante, prometedora.

provincial fue rechazada por el senado provincial, algo más de un mes después de que el senado nacional hiciera lo propio con la ley IVE; la paridad de género perdió estado parlamentario luego de haber sido aprobada en diputados y la misma suerte sufrió el cupo laboral trava-trans.

ES preciso mencionar que esas luchas encontraron en la Organización de Ni Una Menos el articulador para enfrentar los desafíos del 2019. Así los reclamos por la ESI, se articularon con el reclamo de Cupo laboral Trava trans y la denuncia y reclamos por los femicidios y travesticidios, como ejes centrales. Sin embargo, desde el concurrido acampe de febrero de 2019, antesala de la jornada del 8 de marzo vimos tramarse/nombrarse otros espacios y voces: el día de la Visibilidad lésbica (significativo, aunque sensiblemente menos concurrido que el 8), las singularidades de un feminismo villero cada vez más presente, las experiencias disidentes en voces de pibes trans, gays, lesbianas. Y en el acto de cierre, en un extenso discurso colectivo, se hicieron escuchar cada una de las voces que hablaron a título personal encarnando feminismos, disidencias y activismo anticapacitista. Un discurso intensamente extendido que lejos del espíritu de síntesis de las clásicas programáticas políticas, se esforzaba en nombrar de todas las formas que pudieron pensarse, desde las diversas experiencias del daño, el rechazo a las formas en la que se reproduce exitosamente esta sociedad patriarcal, heteronormativa y sus articulaciones en la explotación capitalista xenófoba, racista, reanimada por el androcentrismo etnocéntrico.

En ese contexto pudimos participar de las exposiciones de jóvenes que junto a profesores exponían sus puntos de vista, su experiencia disidente, mientras reclamaban la generalización de la ESI en todas las escuelas, encarnando una interlocución con lxs adultxs en clave de igualdad.

Más allá de la mayor o menor estridencia y de la representatividad en términos numéricos de esas intervenciones, lo que resulta digno de atención y seguimiento es la posición subjetiva frente al reclamo, la asunción del derecho como un modo de vivir que es ya un modo de nombrar a la vez el placer, la libertad, el cuidado. Nos preguntamos por el sentido de la ley, por el reclamo de propuestas ESI en TODAS LAS ESCUELAS desde estas intervenciones. ¿Es un paraguas/ herramienta de defensa de la fuerza persistente de la patria potestad, una habilitación que vincule a lxs dañadxs por el heterosexismo y horada de la mano su organización y lengua colectiva la eficacia del sistema? ¿Cuál es la

temporalidad que reconoce ese reclamo, o las temporalidades? Y ¿ Cómo se articula con las iniciativas de lxs adultxs, especialmente con lxs profesores que “encarnan y militan la ESI”?⁸⁵

Al comienzo decíamos que queríamos compartir una caracterización y algunas conjeturas y preguntas acerca de aquella escena de lucha común.

Hoy la situación ha cambiado de manera evidente en lo que hace a la presencia del equipo recientemente titularizado. La ESI tiene desde hace unos días un aula pública (o ha vuelto a hacerse pública y extender sus acciones) y algunas de sus referentes siguen convocando a reuniones del frente en defensa de la ESI (con la concurrencia de escuelas secundarias y algunxs grupos universtarixs) mientras se preguntan, entre disidencias políticas con activistas estudiantiles en torno de la persistencia en el reclamo de la aprobación de la LEY, si les corresponde ocupar ese lugar.

Las paradojas del triunfo de la institucionalización se expresan en las formas en la que referentes actuales e históricas reflexionan acerca de lo acontecido. Quienes desconfiaban o era reticentes al reclamo sostienen que la ESI necesita un espíritu militante y que la normalización (el volverse un empleado público) puede resultar en burocratización, estancamiento, falta de entusiasmo o de voluntad. Las mismas consideran también, frente a nuestras preguntas en torno al balance la lucha común del 2018, que tal vez la ligazón del reclamo por la LEY con el cupo trava trans no fue productivo, no porque no fuera justo, sino porque influyó en la ESI resulte un reclamo que no asumen las familias. Y esa alianza se enuncia como una necesidad para enfrentar al colectivo anti derechos, frente a lo que se juzga como brutal retroceso tras la derrota de la ley IVE.

Por otra parte, lxs más jóvenes que vivieron con entusiasmo la posibilidad de la institucionalización (su estabilidad laboral en las actuales condiciones de aguda precarización) tanto como la articulación feminista disidente por el aborto y las reivindicaciones locales, celebran la conquista y creen en su productividad, pero se muestran renuentes o escépticxs respecto de la lucha por la ley que volvería a poner en el centro de la escena la disputa con los sectores anti derechos.

⁸⁵ Encomillamos la expresión porque así se hizo pública la lucha de estudiantes y profes por la ESI (incluido el equipo pcial)

Lo que resulta interesante a nuestros ojos, más allá del acuerdo con unx u otrx, es la puesta en escena de un litigio político en torno de qué significa la defensa del derecho a la ESI, qué redes políticas tiende, cuáles confrontaciones suscita o promueve, cómo se encarna en intervenciones educativas, quiénes son lxs sujetxs de esas intervenciones (lxs estudiantes reclaman en la reuniones ser parte de la intervenciones educativas) y que articulaciones/alianzas/agenciamientos podrían habilitarse en el contexto del cambio de gobierno, con la asunción de una figura vinculada (en el mejor de los casos) al abstencionismo respecto de los derechos socio-sexuales, el aborto, la esi.

Es preciso apuntar que el estado provincial a través de la subsecretaría provincial de políticas de diversidad (Esteba Paulón⁸⁶) ha articulado acciones en favor de las disidencias, promoviendo perspectivas de géneros que tienen un amplio reconocimiento de lxs colectivos militantes. Y también hay que mencionar que las políticas de salud, aunque tengan limitaciones han posibilitado la atención de compañeras travestis y trans, lo que también es reconocido.

Este litigio constituye una escena política, tal vez hoy expresándose en sordina, en la que se vuelve clave un retorno reflexivo a un pensamiento de la materialidad de las alianzas de nuestras vulnerabilidades precarizadas y dañadas, los cuerpos aliados haciéndose territorio público de disputa e interseccionalidad y la construcción de hegemonía. Por un lado recordemos que el sexo tal como lo conocemos, como dice Gayle Rubin, esa trama encarnada *de identidad de géneros, deseo y fantasías sexuales, conceptos de infancia, que es en sí un producto social*, constituye de un modo singularísimo la materialidad de ese litigio, lo que pone en escena los cuerpos como situación política, lo que hace política

⁸⁶ En ocasión de una entrevista radial el funcionario se expresó en marzo de 2019: “ A escala latinoamericana se están poniendo cuestión los derechos que conquistamos... “En ocasión del lanzamiento de una campaña de visibilización junto a la secretaría de Derechos Humanos, sostuvo: “ Es para visibilizar que los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, trans y personas intersex son derechos humanos. El acceso a la educación sexual integral, a la identidad autopercibida, a la reproducción humanamente asistida, etcétera. Distintos derechos que nuestro colectivo ha ido conquistando a lo largo del tiempo. Pensamos que personas visibles, santafesinos y santafesinas que hoy hacen sus carreras en Buenos Aires, personas de Rosario del deporte, la cultura, el periodismo, pudieran emitir este mensaje para que tenga más fuerza (...)“La lanzamos pero no termina hoy. Creemos que va a seguir sumando voces, consignas. Es muy importante en estos tiempos, es necesario ratificar la vigencia de estos derechos. Quizá no en Argentina pero en la región, en América Latina vemos el avance de grupos fundamentalistas que ponen en cuestión muchos de los derechos que conquistamos. Hacemos este recordatorio para poder poner en valor las conquistas logradas”. <https://www.sinmordaza.com/noticia/603419-esteban-paulon-ponen-en-cuestion-los-derechos-que-conquistamos.html>

interrumpiendo el curso de la normalidad y convocando a la interseccionalidad de las lucha por vidas vivibles.

En este tiempo de odios, miedos e incertidumbre vital, la interseccionalidad compromete la supervivencia. Esta condición parece exhibirse en los dichos de las profesoras más jóvenes del equipo, ante la pregunta sobre el significado personal y profesional de la esi para ellas, “Para mí está todo mezclado, las intervenciones educativas en las escuelas, la manifestación la lucha y el empeño personal y colectivo en la defensa de la condición disidente, junto a la estabilidad en el trabajo que disfruto.” Otra, un poco mayor, admite: “para mí la esi significó (la incorporación y el trabajo en el equipo) la salida del closet, la transformación de la relación con mis hijos...”

Como advierte Sara Ahmed en *Vivir una vida feminista*, “pensar la materialidad a través de los muros institucionales es ofrecer otra manera de pensar la conexión entre cuerpos y mundos”.(Ahmed, 2019: 195)

La escena que describíamos (como tantas que seguramente se reprodujeron en el país durante el año pasado) conmovió los muros institucionales, los exhibió y los cuestionó. Pero pasado el momento de agitación pública puede ser clave pensar la materialidad de esas conmociones, lo que persiste, lo que se desplaza hacia los bordes o queda como telón de fondo, para situar/interrogar las nuevas relaciones entre cuerpos y mundos; los muros derribados, los erigidos, la reorganización de la escena, la vitalidad que puede permanecer como latencia apenas perceptible en la estridente violencia del presente (en el que el “fascismo del dinero”⁸⁷ parece ponerse en jaque incluso la autoridad de la democracia electoral).

Una perspectiva como la de Leticia Sabsay, tal vez, permitiría focalizar – en la escena expuesta- la puesta en relación de la defensa institucional de ciudadanía sexual/de los derechos hechos ley con radicalización democrática (herramientas políticas institucionalizadas con la presencia de los cuerpos en la calle). Esa puesta en relación se mantendría políticamente productiva en las apuestas concretas de articulaciones de los frentes/colectivos resistentes contra las diversas formas de la precarización de la vida. Pero

⁸⁷ Es una expresión de George Steiner, que podría acompañarse de la referencia a la banalidad del mal encarnada en la inoperancia y el desprecio a las vidas de lxs otrxs, de la “conducción política” del Estado Nacional.

también sería necesario considerar (tanto epistémica como políticamente) la lucha por la hegemonía. Es decir la invención de formas de defensa de las conquistas de la ciudadanía sexual, en los marcos de la legalidad existente, aunque con la advertencia de sostener la crítica a la judicialización de la vida, los cuerpos y las sexualidades, del paradigma liberal. Advertencia que ponga en nos mantenga disponibles, atentxs, a la emergencia los agenciamientos colectivos, a la radicalización democrática.

Bibliografía

Ahmed, S. (2017) *Vivir una vida feminista*, ediciones bellaterra, España.

Fraser, N (1994) *Pensando la esfera pública en Iustitia interrupta*, Siglo de Hombre editores Universidad de Los Andes, Colombia.

Naput, A. (2018) *Política, historia y educación de sensibilidad. Conmociones ESI, ponencia en Encuentro Pensado la ESI en la Universidad pública, FTS, Uner, agosto de 2018.*

Ranciere, J. (2012) *El método de la igualdad*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Rubin, Gayle (1975/1986) *El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo*, en

Sabsay, L. (2017) *Imaginarios sexuales de la libertad: performatividad, cuerpos y fronteras Sexual imaginaries of freedom: performativity, bodies and borders Imaginários sexuais da liberdade: performatividade, corpos e fronteiras* Departamento de Estudios de Género, London School of Economics and Political Science, Reino Unido

Experiencias de profesoras sindicalistas argentinas: una mirada en clave de género

Autora: Zulma Viviana Lenarduzzi

Pertenencia Institucional: Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil)

Resumen

En esta comunicación se presentan algunos avances de la tesis finalizada titulada “Generaciones de profesoras sindicalistas argentinas: fragmentos de historia (1984-2016)”, desarrollada en el marco del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente, correspondiente al Programa de Pos-graduación en Educación “Conocimiento e Inclusión Social” de la Facultad de Educación (Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil).

La investigación abreva en ciertas perspectivas teóricas provenientes del Feminismo Académico, la Historia de las Mujeres, y la Sociología del Individuo, las cuales conceden potencia teórica a las experiencias de las actrices y actores, otorgan un lugar central a la historización en términos de un vínculo biográfico-histórico, y reconocen múltiples desigualdades y dominaciones. Consecuentemente, se adopta un enfoque metodológico interpretativo que prioriza las entrevistas narrativas realizadas entre los años 2014 y 2015 a seis profesoras sindicalistas de dos sindicatos docentes de Argentina.

En este escrito se exhiben algunas aproximaciones a las experiencias de profesoras sindicalistas argentinas entrevistadas, considerando como núcleo problemático la relación entre el ámbito público y el privado en su actuación sindical, en que la maternidad, la responsabilidad por el cuidado y socialización de las hijas y los hijos, y las múltiples jornadas de trabajo, constituyen expresiones de sus experiencias sexuadas.

Palabras clave: mujeres - experiencias - ámbito público y privado - género -sindicalismo docente

Ponencia

A modo de introducción

En esta ponencia se aborda el análisis de las experiencias de mujeres sindicalistas docentes en el contexto argentino. Se trata de situaciones biográficamente determinadas, que se experimentan subjetivamente como significativas, están mediadas socialmente, y tienen un carácter sexuado. De ahí que se entienda que la experiencia comporta tanto elementos personales como sociales, y se encuentre atravesada por las relaciones sociales de género. (Bach, 2010)

Las experiencias de las profesoras sindicalistas adquieren relevancia teórica y metodológica, por eso sus narrativas tienen un lugar central. Sus decires remiten a experiencias de vida diversas, con espesores comunes y diferenciados, con puntuaciones de época, con acentos valorativos singulares y colectivos. Lejos de una lógica unidimensional que reduce la condición de las mujeres al “eterno femenino”, las experiencias de las sindicalistas trazan formas de afrontar pruebas existenciales, estrategias para resistir tiempos y espacios colonizados por la experiencia masculina, modos múltiples de enfrentar dominaciones cotidianas. Alienaciones y subyugaciones colisionan con disputas y conquistas que se forjan al calor de luchas y resistencias no siempre visibles desde las figuras hegemónicas de los militantes sindicalistas.

En efecto, distintas investigadoras han dado cuenta de ciertas características de las estructuras sindicales que resultan de interés en este escrito. Así, Henault (en Maffía y Kuschnir, 1994) señala que en los trabajos sobre historia y sindicalismo se menciona a los trabajadores, sus formas organizativas y sus luchas reivindicativas. Sólo en excepcionales ocasiones, se nombra a las mujeres. Alude a que desde sus primeros momentos los sindicatos fueron organizaciones de varones androcéntricas y con una estructura organizativa férreamente vertical y jerárquica.

Por su parte, Bonnacorsi y Carrario (2012) sostienen que las organizaciones sindicales se sustentan en una fuerte clave androcéntrica. En el seno del sindicalismo el problema radica en la relación real que existe entre afiliación y representación interna. Dicha relación es asimétrica, esto es, la afiliación es mayor que la representación que detentan las mujeres.

En lo que respecta específicamente a las organizaciones de docentes, Ferreira (en Gindin, 2011) subraya que, aunque el gremio docente sea eminentemente femenino, los estudios se han ocupado del conocimiento de la acción de un sujeto político-social de marca universal, debido a la convicción que el sujeto de clase posee dicho sello. A su vez, Vianna (1999) manifiesta que el modelo sindical es masculino, independientemente del sexo del activista.

En consonancia con estos planteos, Street (en Galván Lafarga y López Pérez, 2008) cuestiona la historiografía masculinizada del movimiento magisterial y reflexiona en su carácter de investigadora acerca de sus “propias voces femeninas ocultas” (Street, 2002).

Es así que, adentrarse en las experiencias de las profesoras sindicalistas entrevistadas, conlleva la posibilidad de que ciertos registros burocráticos acerca de los sindicatos de educadoras/es cedan, habilitando relatos de experiencias-otras que cierta historiografía androcéntrica ha silenciado. En palabras de Souza Santos (2010), el “universo del otro lado de la línea” es activamente producido como no existente, como ausencia.

Experiencias-otras: entre lo público y lo privado

En la investigación desarrollada, la relación entre el ámbito público y el privado constituye un núcleo problemático que merece ser considerado como parte de la actuación sindical de las mujeres. La maternidad, la responsabilidad por el cuidado y socialización de las hijas y los hijos, y las múltiples jornadas de trabajo, constituyen expresiones de las experiencias sexuadas de las mujeres sindicalistas docentes entrevistadas.

Ciertamente, los sindicatos se han constituido históricamente como espacios de luchas, de tensiones y de conflictos del mundo del trabajo. Fueron construidos como parte de la esfera pública de la vida social, territorio en el cual las mujeres entraron recientemente, ejerciendo prácticas sociales para las cuales no fueron socializadas, dada la educación diferenciada por género y la división sexual del trabajo.

El tránsito hacia los sindicatos docentes conlleva la inmersión en una lógica que se vincula a la esfera política, e implica lidiar con las cuestiones de representación, discurso público, elecciones, toma de decisiones, liderazgos. Se trata de un ámbito en el que convergen la visibilidad, la confrontación y la tramitación de asuntos comunes.

Ya presentes en ese territorio masculino, las profesoras sindicalistas se ven tensionadas, desafiadas, cuestionadas. En ese tránsito hacia el dominio sindical del espacio público, las mujeres no dejaron las tareas del hogar y de maternaje, teniendo que articular tiempos, espacios y prácticas sociales de la esfera pública y de la vida privada, una vez que al estar en la primera, ellas aún no se desprendieron de sus antiguas atribuciones de la segunda.

De ahí que las experiencias de algunas de las profesoras sindicalistas entrevistadas, hilvanen la actuación sindical docente con la maternidad, el cuidado de las hijas y los hijos, y la atención de las responsabilidades del ámbito privado, debiendo conciliar lógicas y códigos del espacio público y del privado, además de estar expuestas a dobles y triples jornadas de trabajo.

Entre el sindicato docente, la maternidad y el trabajo de cuidados

Algunas de las mujeres sindicalistas entrevistadas en la pesquisa se refieren a la triple condición de sindicalistas, profesoras y madres, en una vida cotidiana que conlleva ciertas lógicas para las mujeres que no son equiparables a la cotidianeidad masculina. Las nuevas prácticas no han superado necesariamente a las viejas y, en ocasiones, coexisten con ellas. De manera que las mujeres despliegan las acciones sindicales y docentes sin desatender las tareas de cuidado.

Sus relatos en torno a la actividad docente y sindical se vinculan a sus embarazos, al nacimiento de sus hijas/os, a la etapa evolutiva por la que ellas y ellos atraviesan, a los ciclos vitales involucrados.

Sus vidas transcurren en un enlace entre el ámbito público sindical y el personal, poniendo de manifiesto distintas dimensiones entreteljadas. El tránsito hacia la actuación sindical lo realizan desde sus experiencias como maestras, profesoras y directoras de escuelas, constituyendo trabajos feminilizados y feminizados, en los que se anuda la historia de la configuración del magisterio con la historia de las mujeres.

Así, en los comienzos de su actuación sindical, una de las entrevistadas es madre de una niña, trabaja en el sindicato, además de hacerlo en una escuela estatal y una privada. La historia del sindicato que representa y el nacimiento de cada una/o de sus hijas/os, recorren su relato. Actividad sindical y maternidad van enlazadas.

En su narración, el sindicalismo va de la mano de la maternidad, mientras que la condición de docente va siendo dejada a un lado a medida que se inserta y va configurando el sindicato. Se trata de un proceso paulatino que conlleva un reconocimiento económico, de licencias, y de concentración de la actividad en la acción sindical, sin descuidar la faz materna y las tareas hogareñas.

Su actuación sindical es la de una pionera que ha esculpido con esfuerzo, tiempo y trabajo cotidiano el sindicato docente, y su pertenencia al mismo ha sido ardua, debido a una racionalidad de lo público difícil de sobrellevar en un marco organizativo sindical de fuerte presencia masculina.

En sindicatos en que las valoraciones positivas son atribuidas a prácticas históricamente vinculadas a los varones como la actuación partidaria, la entrevistada se pregunta: “¿estoy bien yo acá en este sindicato, es éste mi lugar?”. Dicho interrogante parece interpelar no sólo su presencia en el sindicato, sino también su propia condición de docente. A propósito de un sindicato de profesoras y profesores, la experiencia docente, de fuerte preponderancia femenina en términos históricos, aparece devaluada. Sin embargo, ella sostiene: “...lo que tenemos que tener en claro acá es recordar de dónde venimos, que somos docentes, que venimos del aula, y que estamos acá en una actitud de servicio, de poder colaborar, de dar una respuesta al compañero y tener humildad...”.

Si bien la tarea sindical presenta sus escollos, exigencias y desafíos en términos de viajes, tiempos, compatibilización de tareas gremiales y de crianza de las/os hijas/os, para la entrevistada el sindicato constituía un espacio más flexible que la escuela, dada la posibilidad de que sus niñas/os puedan estar con ella.

Lo cierto es que la conciliación entre la maternidad y la actividad sindical, en ocasiones ha declinado en favor de la última, lo cual se vincula a su consideración como una tarea de servicio. Esto le ha valido algunos reproches por parte de uno de sus hijos. De ahí que los sentimientos de culpa aparecen como un sabor amargo en su relato, tratando de compensar ese sentimiento con calidad de tiempo en su presencia y en los vínculos con sus hijos/a.

En efecto, la culpa se inscribe en un universo de significaciones que idealizan un modo histórico de ejercicio de la maternidad: el ideal moderno. Ese ideal se torna difícil de encarnar en escenarios sociales que se han transformado. Los deberes asociados a la función materna colocan a la entrevistada en situaciones de estar en falta, dado que la sociedad autoriza un margen de error menor que a los padres. La carga que significa designar a las mujeres como las principales cuidadoras las inscribe en un deber ser que les deniega derechos.

Una situación similar acontece con otra de las sindicalistas docentes entrevistadas. Ella es sindicalista, profesora y madre, y debe compatibilizar las responsabilidades del mundo público y el privado. El espacio sindical le resulta más permeable que la escuela, dado que sus hijas/os la acompañan durante el desarrollo de sus tareas.

A diferencia de la anterior sindicalista entrevistada, no la habitan sentimientos de culpa. Desde su perspectiva, ella involucra a sus hijas/hijos en las actividades sindicales y los integra, considerando que el sindicato constituye una instancia compartida con ellas/os. Entiende que su tarea sindical implica generar mejores condiciones en el trabajo de las/os docentes, y ésta es una transmisión que sus hijas/os experimentan cotidianamente junto a ella. Conjugando presente y futuro, sostiene que en la tarea sindical se abren caminos hacia una realidad diferente, lo cual incluye a sus hijas/os. Tal como lo expresa: “...ellos siempre vivenciaron mi parte laboral (...) yo creo que estoy en un lugar beneficioso en ese aspecto de poder mostrar y compartir con ellos”.

No obstante, las tensiones no se hacen esperar, y emergen en relación con el tiempo que les resta a sus hijas/os en la realidad inmediata, y que ellas/os expresan mediante demandas puntuales de atención.

Es así que la maternidad se despliega entre múltiples responsabilidades que raramente se disocian. La inserción de las mujeres entrevistadas en los espacios sindicales, no significa que necesariamente las libere de las funciones que conciernen al espacio privado. En verdad hay una acumulación y una consecuente sobrecarga tanto de ocupación propiamente, como de preocupación, aunque las profesoras entrevistadas consideren que la tarea sindical exige menor esfuerzo, si se compara con sus largas, tensas e intensas jornadas en las clases y en las escuelas.

Las profesoras sindicalistas entrevistadas transitan la experiencia sindical con sus hijas/os en el sindicato, lo cual introduce otro modo de habitar la vinculación público-privado en el espacio sindical. De modo que la presencia de niñas y niños, implica forzar las fronteras de los sindicatos, hacerlas más porosas al mundo infantil y a las tareas consideradas como femeninas. Las mujeres parecen habitar distintos mundos al mismo tiempo, en una disociación que les implica manejar los códigos del mundo público y del privado en simultáneo, formando parte de éste último, el cuidado de las/os hijas/os.

Cuando llevan sus hijas/os al espacio del sindicato, si por un lado les resulta más sencillo porque no precisan resolver el problema de quién estará con ellas/os en la casa, por otro lado, tendrán que dividirse entre la ocupación sindical y el maternaje al mismo tiempo. Por el contrario, si las/os dejan en la casa o con otras/os responsables que son generalmente las abuelas, llevan consigo al sindicato no a las/os hijas/os propiamente, sino la preocupación por ellas/os, que las persigue, acompaña y tensiona permanentemente.

Los cuidados están desprovistos de valor público y constituyen una actividad histórica y culturalmente feminizada que recae de manera central sobre las mujeres, mediante los patrones vigentes de la división sexual del trabajo y del patriarcado. Si se desplazan en la familia, en general son las abuelas quienes se encargan de los cuidados, y si se traslada a

agentes externos a la institución familiar, son niñeras. Si se traspone a instituciones públicas como escuelas y guarderías, la atención sigue siendo predominantemente femenina. Y cuando las mujeres llevan a las/os niñas/os a los sindicatos como en el caso de las entrevistadas, son las compañeras las que ayudan a atenderlas/os.

El relato de la profesora Miriam es expresivo en la ilustración de estas situaciones que constituyen las condiciones de muchas de las docentes sindicalistas, tal como ella lo manifiesta:

Para mí en el sentido de mamá, de trabajadora, de estar en una organización sindical, complicada pero bien, como todo el mundo que trabaja, con compromiso y con ganas también. Yo me acuerdo de haberlo llevado a P. en un baby seat, lo teníamos, lo poníamos ahí, y llegaba una compañera y me lo alzaba. Me acuerdo que fuimos a Santa Fe a un plenario en el año 2000, 2001, y las chicas me lo querían llevar a una guardería que tenía Santa Fe, pero no, así que lo tenía ahí, en una foto está, P. en el suelo en el baby seat, esas fotos que vos decís, pobres nuestros hijos, pero bueno, se hacen así un poco a los golpes. En el 2000, yo te decía, estaba de secretaria de organización, con muy poca estructura pasamos el 2001, el 2002, en el momento de la crisis, ahí ya estaba en una sola escuela yo, estaba en la escuela estatal.

De manera que los cuidados se extienden al espacio de las asociaciones gremiales, desordenando el mundo masculino sindical, pero desde una “ética del cuidado” (Gilligan, 2013) que fortalece la identidad maternal. “Acomodarse” aparece como un significante relevante en los relatos de las mujeres.

En el caso de las profesoras entrevistadas, no sólo se trata del desempeño de tareas domésticas y de cuidado de las/os otras/os en el ámbito privado, sino de que esas tareas son desempeñadas de modo simultáneo con las del ámbito público sindical. En tal situación, las mujeres salen de la casa, pero llevan la casa al sindicato, manteniéndose atentas a ambos mundos, con sus respectivos códigos y prácticas. Un trabajo invisible que, en tal caso, se sostiene en simultáneo con el trabajo visible sindical. No se trataría sólo de dobles y triples jornadas de trabajo, o de la doble presencia de las mujeres en el mundo público y privado, sino de jornadas de trabajo productivo/reproductivo no separadas, en concurrencia.

Tiempos generizados en experiencias sexuadas

Las docentes sindicalistas entrevistadas presentan una alta participación en la crianza de sus hijas/os, dedicando gran parte de su tiempo a las tareas de la esfera doméstica. El cúmulo de actividades que desarrollan muestra las tensiones, los conflictos y las culpas a las que se enfrentan, en los tiempos sobrecargados de una sociedad de trabajo sin fin, en que las posibilidades de crecimiento sindical, laboral y de estudios quedan muchas veces truncadas para las mujeres.

La dimensión temporal recorre los relatos de las entrevistadas. El tiempo, remite a sus dimensiones objetivas, pero también subjetivas, y resulta relevante si se lo escruta desde la condición de las mujeres. Efectivamente, las definiciones del tiempo responden a parámetros laborales patriarcales en relación con su carácter público, remunerado y con reconocimiento social, diluyendo otras experiencias del tiempo de las mujeres, que adquieren rasgos diferenciados y desiguales a la experiencia masculina del tiempo.

El tiempo adquiere ribetes peculiares, especialmente si se considera la condición de maternidad de las entrevistadas. Las actividades escolares, sindicales y familiares requieren de una combinación de tiempos que se despliegan en la cotidianeidad, cuestión que cada entrevistada valora y enfrenta de modo particular. Se trata de constantes y variables, las primeras con horarios fijos y previsibles, y las segundas con duraciones que suelen ser volátiles. Hay tiempos regulados, pero también tiempos vividos. Hay tiempos en que se privilegian determinadas esferas de la sociedad, en desmedro de otras.

Son innumerables los tiempos y las tareas para articular, son incalculables las demandas a ser atendidas. Como también son muchas las culpas porque dejan de hacer alguna cosa o consideran que las cosas fueron mal hechas o hechas a medias. Se observa aquí lo que Teixeira (2004) analizó en relación a los sentimientos del tiempo relatados por profesoras/es de Educación Básica en Brasil. La autora identificó grupos de antinomias vividas por las/os docentes que entrevistó. Entre ellas, el sentimiento de un tiempo que es vivido tanto como escasez, como falta. La escasez de los tiempos para la familia y para sí

mismas/os. La escasez de tiempo para el ocio, para el descanso, para el estudio y, paradójicamente, un sentimiento de exceso de tiempo de trabajo, para el trabajo, vivido, repartido, superpuesto entre la casa y la escuela. En el caso de las profesoras sindicalistas entrevistadas, se trata de un exceso de tiempo de actividad, de pura labor, vivida entre la casa y el sindicato, los estudios y la escuela.

Son tiempos simultáneos, fragmentados, tensos e intensos. Es el caso de Miriam, quien, para poder sostener la actividad docente y sindical ha contado con soportes relacionales, específicamente con su mamá, su esposo y una niñera. Sin embargo, se organizaba “corriendo todo el tiempo”, teniendo en mente el tiempo presente. Es también la situación de Nancy, para quien en un tramo de su vida, parecen no existir los entre-tiempos, con una alta exigencia de trabajo remunerado docente de dos turnos, y otra pronunciada exigencia del “trabajo invisible”, el trabajo doméstico no remunerado, no reconocido y sin horarios.

Son además, las condiciones de Mónica, quien intenta coordinar los tiempos con aquellas personas que pueden hacerse cargo de sus hijas/os mientras realiza las actividades del sindicato, o las de Fabiana quien se refiere a sus tiempos como fragmentados, aludiendo a que “...te repartís, te partís más que te repartís”.

El aumento del tiempo de las mujeres en el empleo y en el sindicato, parece afectar el tiempo de ocio, dado que no hablan de un tiempo propio o de un tiempo de descanso que dedican a sí mismas. Se trata de una experiencia marcada por fuertes desequilibrios temporales que se despliegan en el marco de un contexto de trabajo-sin-fin, y de un déficit de legitimidad en ciertos ámbitos y sus implicancias en la existencia escasa de soportes institucionales. (Araujo y Martucelli, 2012)

Para las mujeres, ese trabajo-sin-fin se profundiza en términos de la articulación de ámbito de trabajo productivo y trabajo doméstico, con sus respectivas repercusiones en los modos en que enfrentan temporalmente dicha articulación, lo que repercute en la posibilidad de contar con un tiempo liberado para sí.

Consideraciones finales

Si los sindicatos docentes como instancias públicas implican afrontar lógicas y códigos que han estado históricamente vedados para las mujeres, no es menos relevante considerar aquellos desafíos que enfrentan las mujeres sindicalistas cuando los límites entre lo público y lo privado se desvanecen parcialmente.

Algunas de las sindicalistas introducen en el espacio sindical las tareas de cuidado de sus hijas/os, no ya solamente en una diferenciación separada de espacio público y privado, sino en una intersección en la que simultáneamente desarrollan actividades de crianza y de trabajo sindical. Cuando las/os niñas y niños/os no cuentan con otros familiares y/o cuidadoras/es con quienes estar, el sindicato constituye un lugar que las/os alberga, permaneciendo junto a sus madres.

Esta cuestión que puede pensarse como una posibilidad para las profesoras sindicalistas, puede opacar una mirada más profunda. Se trata de la manifestación de la permanencia histórica de la división trabajo productivo y reproductivo, siendo el último escasamente valorizado socialmente y cumplimentado por las mujeres. De modo que la división sexual del trabajo como asunto estructural se expresa en las experiencias de las mujeres entrevistadas al menos en tres aspectos: el trabajo magisterial, el trabajo de los cuidados y el trabajo sindical. En consecuencia, son las mujeres las que realizan los mayores esfuerzos, en tiempos que se tornan generizados, dado que las acciones sindicales se estructuran sobre la base de la experiencia masculina.

No es de menor tenor pensar cuáles son las reivindicaciones de los sindicatos docentes, sobre la base de qué experiencias de la vida social se plantean, y si incluyen las experiencias de las mujeres sindicalistas y de las profesoras. Tampoco es de menor contenido preguntarse qué se entiende por el trabajo docente y sindical, desde qué parámetros se lo define y qué consecuencias conlleva la admisión de la identidad de trabajadoras de la educación en femenino, si se entiende que nombrarse no es sólo un asunto gramatical sino una cuestión política. De manera que “lo común” pueda ser

replanteado y asumido desde coordenadas en que las experiencias de las mujeres sindicalistas sean producidas como existentes.

BIBLIOGRAFÍA

Araujo, Kathya y Martuccelli, Danilo (2012). *Desafíos comunes: Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Tomo I. Santiago de Chile: LOM.

Bach, Ana. María (2010). *Las voces de la experiencia: El viraje de la filosofía feminista*. Buenos Aires: Biblos.

Bonnacorsi, Nélide y Carrario, Marta (2012). Participación de las mujeres en el mundo sindical: Un cambio cultural en el nuevo siglo. *La Aljaba*. Volumen XVI. Argentina: Universidad Nacional del Luján. Universidad Nacional del Comahue. Universidad Nacional de La Pampa. pp. 125-140.

Ferreira, Márcia (2011). Sindicalistas docentes y sus representaciones sobre género: problematizando prácticas culturales. En Gindin, Julián (Comp.). *Pensar las prácticas sindicales docentes* (pp. 15-31). Buenos Aires: Herramienta.

Gilligan, Carol (2013). La resistencia a la injusticia: una ética feminista del cuidado. *Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols y Lucas*. N° 30. Barcelona: Fundación Víctor Grífols. pp. 40-67.

Henault, Mirta (1994). Gremialismo y participación femenina. En Maffía, Diana y Kuschnir, Clara (Comps.). *Capacitación política para mujeres: género y cambio social en la Argentina actual* (pp. 189-203). Buenos Aires: Feminaria.

Souza Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce.

Street, Susan (2002). Los maestros democráticos y mis voces femeninas ocultas. *Sinéctica*. Volumen 20. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. pp. 13-18.

Street, Susan (2008). El género como categoría para repensar al sujeto popular: dos generaciones en el activismo femenino del magisterio democrático mexicano. En Galván Lafarga, Luz E. y López Pérez, Oresta (Coord). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras* (pp. 395-420). México: Publicaciones de la Casa Chata.

Teixeira, Inês A. de C. (2004). Dimensões da experiência do tempo na condição docente em contextos rurais e urbanos. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Vianna, Cláudia (1999). *Os nós do “nós”*: Crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã.

Sentidos sobre la desigualdad socio – educativa

Autora: Gabriela Lizzio

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de San Martín

Resumen

En el presente trabajo expongo avances de la tesis de maestría “Las políticas educacionales destinadas a la atención de la desigualdad socio – educativa. El caso de los programas socio – educativos del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde 1996 hasta el año 2015”.

Tomando como ámbito empírico los programas socio – educativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, nos interesa detenernos a identificar y analizar aquello que se “dice” sobre la desigualdad socio - educativa así como, también, lo que se omite.

Nos centraremos en dos conceptos nodales y recurrentes: por un lado, la inclusión educativa y, por el otro, las estrategias para la educabilidad para analizar sus concepciones político - educacionales subyacentes e implicancias político - pedagógicas.

Consideramos que comenzar a revelar los sentidos construidos sobre la desigualdad socio - educativa puede contribuir a su desnaturalización y a la elaboración de otros posibles en el contexto de una apuesta contrahegemónica.

Palabras clave: Programas socio – educativos - Discurso - Desigualdad socio – educativa - Inclusión educativa - Estrategias para la educabilidad

Introducción

En el presente trabajo expongo avances de la tesis de maestría⁸⁸ “Las políticas educacionales destinadas a la atención de la desigualdad socio – educativa. El caso de los programas socio – educativos del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde 1996 hasta el año 2015”⁸⁹.

A mediados de la década del 90’, durante la gestión del primer Jefe de Gobierno porteño Fernando de la Rúa (UCR), se creó el Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP), cuyo criterio fundante fue atender las problemáticas educativas de la población de las “zonas más

⁸⁸ Maestría en Política y gestión de la educación de la Universidad Nacional de Luján.

⁸⁹ Directora: María Betania Oreja Cerruti y Co – Directora: Stella Maris Más Rocha.

desfavorecidas” de la Ciudad. Con este objetivo, se diseñaron distintos programas socio - educativos que se desarrollaron en los distritos con los más bajos indicadores económicos, sociales y educativos.

Desde su concepción, la ZAP fue planteada como una política transitoria encarnada en determinados programas socio - educativos con una proyección acotada a nivel espacial y poblacional. Con el transcurso de los años, los distintos gobiernos jurisdiccionales le fueron otorgando continuidad a la misma, a la vez que fue creciendo en cantidad de dispositivos de intervención, así como en espacios territoriales y poblacionales de influencia.

Sobre finales del año 2007 se reconfiguró el escenario político en la Ciudad: luego de la destitución de su cargo de Aníbal Ibarra (FREPASO) y tras un período en el que la jefatura de gobierno quedó en manos del vicejefe Jorge Telerman, ganó las elecciones jurisdiccionales Mauricio Macri, perteneciente a Propuesta Republicana (PRO).

A partir de ese momento los programas socioeducativos pertenecientes a la ZAP pasaron a la órbita de una dirección específica. La misma, en una primera etapa fue denominada como Dirección General de Inclusión Educativa y, luego, pasó a llamarse Dirección General de Estrategias para la Educabilidad.

Dado que los cambios discursivos no nos resultan un detalle menor, en el presente trabajo nos interrogamos por sus concepciones político - educacionales subyacentes e implicancias político - pedagógicas.

Partimos de considerar que discurso⁹⁰ y estructura social se constituyen dialécticamente: “esta última es a la vez una condición para y un efecto de la primera” (Fairclough, 1998, p 48). Tal como aquí se plantea, “contra el dualismo entre lo económico y la cultura, la base y el lenguaje, Gramsci sostiene la inextricabilidad de ambas instancias en una totalidad que funciona como algo a ser construido y no como un punto de partida” (Gramsci, 2013, p 49). Reconocer su dimensión histórica, política e ideológica implica que “el discurso como una práctica política establece, sostiene y cambia las relaciones de poder y las entidades colectivas (...) el discurso como práctica ideológica constituye, naturaliza, sostiene y cambia las significaciones del mundo” (Fairclough, 1998, p 51).

⁹⁰ Coincidimos con Fairclough quien entiende al discurso como texto, práctica discursiva y práctica social (Fairclough, 1998).

Gramsci nos invita a pensar el lenguaje desde sus contradicciones, tensiones y conflictos como “un lugar donde se dirimen posiciones teórico – políticas” (2013, p 11). En este sentido, es posible afirmar que el lenguaje constituye una arena de lucha (Evangelista, 2009).

Esta disputa se inscribe en los procesos de lucha hegemónica y contrahegemónica: los significados, los sentidos con que las palabras son empleadas entran en disputas dentro de luchas más amplias, una vez que, las estructuraciones particulares entre las palabras y las relaciones entre los sentidos de una palabra son formas de hegemonía (Fairclough, 1998). A través del discurso se puede contribuir a naturalizar o a denunciar las relaciones de dominación y, en este sentido, a la reproducción o a la transformación social (Fairclough, 1998).

Desde esta concepción nos resulta importante detenernos a identificar y analizar aquello que se “dice” sobre la desigualdad socio - educativa, así como también lo que se omite. Es decir, reconocer las ideas explícitas, recurrencias, la insistencia en determinados términos, pero también las ausencias y silencios (Oto Shiroma, Campos y Cardoso Garcia, 2005 - Evangelista, 2009).

De esta manera, adquieren relevancia los conceptos claves y reiterados sobre la desigualdad socio - educativa. En este trabajo nos centraremos en dos de ellos: por un lado, la inclusión educativa y, por el otro, las estrategias para la educabilidad⁹¹.

Consideramos que estas “formas de nombrar” la desigualdad socio - educativa instalan cierta visión acerca de la problemática así como también sobre las maneras en que es posible abordarla y atenderla. Es decir, ofrecen categorías para explicar la realidad social que inciden en las modalidades de intervención propuestas.

Ahora bien, así como se enfatizan determinadas lecturas de la realidad, se omiten otras posibles. De este modo, resulta importante rastrear qué se oculta y por qué se oculta. En esta línea, afirmamos que aquello que está ausente puede ser tanto o más significativo que lo que está presente.

⁹¹ Los mismos serán analizados en el apartado siguiente.

Los sentidos sobre la desigualdad socio – educativa

A continuación nos centraremos en dos conceptos nodales y recurrentes al momento de abordar la desigualdad socio - educativa: por un lado, la inclusión educativa y, por el otro, las estrategias para la educabilidad. Nos interesa analizar sus concepciones político - educacionales subyacentes e implicancias político - pedagógicas.

Sobre la inclusión educativa

Ya desde los años posteriores a la crisis del 2001 en los documentos del entonces Programa Zonas de Acción Prioritaria aparecen reiteradas referencias a la exclusión social y, como su contrapartida, a la inclusión escolar. Es decir, en un contexto socio – histórico de profundo deterioro de las condiciones de vida de la población se le comenzó a atribuir a la institución educativa la función de garantizar la inclusión escolar.

Como corolario, de acuerdo a la reconstrucción realizada hasta la fecha, a mediados de enero del año 2008 se creó el programa "Inclusión Escolar", dependiente de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica, a través de la Resolución N° 31/08. Mientras que sobre fines de febrero de ese mismo año, se emitió la Resolución N° 580/08 por la cual los diferentes proyectos socio - educativos de la ZAP quedaron bajo la órbita de dependencia de este nuevo programa. Finalmente, en el año 2009, mediante el Decreto 361/09 se creó la Dirección General de Inclusión Educativa, dependiente de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica.

Es a partir de mediados de los años '70 que entró en escena la categoría de exclusión social, generalizándose su uso en las décadas de los '80 y los '90. A modo de una primera aproximación puede decirse que

(...) la exclusión social podría ser considerada entonces como una manifestación extrema de desigualdad social en la que diversos colectivos heterogéneos de individuos quedan, por causas estructurales –esto es, no debidas a su propia voluntad-, imposibilitados para obtener por sí mismos y de forma honesta los recursos necesarios (de todo tipo, aunque esencialmente económicos) para poder establecer planes autónomos de vida digna (Rodríguez Guerra, 2002, p 3)

La crisis económica de los años '70 erosionó el consenso construido en torno al Estado de Bienestar y dio lugar a una nueva reestructuración del sistema capitalista. En esta reconfiguración del capitalismo se desarrollaron nuevas formas de producción y de organización del trabajo, de esta manera “la *flexibilidad*, eufemismo tras el que se ocultan el desempleo y la precarización y degradación del empleo, se convierte en el principio rector de las formas emergentes de organización del trabajo y de utilización de la fuerza de trabajo” (Rodríguez Guerra, 2002, p 4). Esto respondió a causas estructurales “dado el nivel actual de desarrollo de las fuerzas productivas, sobra fuerza de trabajo cuando el trabajo tiene como única finalidad obtener beneficios económicos por parte de los empleadores, como es el caso general en esta sociedad” (Rodríguez Guerra, 2002, p 5). Y el autor continúa afirmando “la exclusión social es una necesidad de la actual fase de desarrollo capitalista –de la globalización-, de la misma forma que hasta cierto punto lo fue la inclusión social en la fase anterior” (Rodríguez Guerra, 2002, p 5). Asimismo, la noción de exclusión “no puede ser disociada de los procesos de destrucción de una política de derechos de ciudadanía – salud, educación, seguridad, vivienda, regulación del trabajo – instituidos con el Estado Social” (Ribeiro, 1999, p 8).

De este modo, la cuestión social se planteó en términos de la exclusión social en relación al mercado de trabajo y de la protección del Estado y se extendió la idea de inclusión social como su contrapartida. De manera paralela, las categorías de exclusión e inclusión comenzaron a utilizarse en el ámbito educativo para dar cuenta de la situación de escolarización de la población.

Tal como ya ha sido señalado por diversos autores, consideramos que las categorías teóricas exclusión/inclusión portan una gran ambigüedad. Una primera dificultad radica en la pretensión de una posible exterioridad al sistema capitalista. En este sentido, Oreja Cerruti recupera el aporte de:

Fontes (1996) [quien] propone, en cambio, la categoría de *inclusión forzada* para dar cuenta del proceso de mercantilización de la fuerza de trabajo por el cual se expropia al trabajador de la capacidad de autonomía para asegurar su subsistencia y de parte del valor producido por su trabajo, al tiempo que se ve prácticamente imposibilitado de escapar a ese proceso toda

vez que es privado de los medios de producción. Por otra parte, propone la categoría de *exclusión interna* para designar los procesos de expulsión del mercado de empleo de amplios contingentes de población *sobrante*” (2014, p 113)

Por otro lado, Rodríguez Guerra (2002) expone una serie de paradojas contenidas en el par exclusión – inclusión. Una de ellas es plantear como solución al problema de la exclusión la inserción en el mercado de trabajo que constituye la causa de explotación y desigualdad. Mientras que los excluidos no son explotados o lo son solo temporariamente, aunque “la “liberación” (...) es más un despojamiento del vínculo con el capital por medio del trabajo que le permite reproducirse como trabajador sin que, con esto, esté desvinculado del mundo de las mercancías que necesita para sobrevivir” (Ribeiro, 1999, p 7). Es decir, a la vez que se produce un proceso de expulsión del mercado de producción, se mantiene la dependencia del mercado de consumo.

Quisiéramos detenernos a pensar sobre el alerta que plantea Rodríguez Guerra (2002) respecto de la utilización del “dentro-fuera”, ya que sería una forma de ocultar las desigualdades al interior de los que están dentro así como de los que están fuera. De este modo, el énfasis comienza a colocarse en la necesidad de contrarrestar la exclusión social a través de la inclusión escolar, más que en afrontar las desigualdades sociales y educativas. Así, la cuestión se dirime en “si están fuera” o si “están dentro” del sistema educativo. Entonces “que estén dentro de la escuela” se configura como la más alta aspiración. Pero pierde centralidad la intencionalidad de transformar las condiciones en que se produce esa escolarización: los factores contextuales, las condiciones de enseñanza aprendizaje, los procesos de apropiación efectiva de los saberes construidos socialmente, la consecución del derecho real - y no solo formal- a la educación.

De alguna manera, la meta de incluir se impone a la de democratizar el sistema. O mejor dicho, al centrarse en la inclusión se restringe la democratización únicamente al acceso. Coincidimos con Rochex quien afirma:

(...) el objetivo de lucha contra la desigualdad y la perspectiva compensatoria se diluye tras la problemática de la inclusión o de la lucha contra la exclusión social y tras el objetivo de garantía del mínimo de bienes educativos necesarios para la integración (2008, p 26)

Por último, quisiéramos puntualizar que “el uso de la categoría [exclusión] puede implicar la aceptación del orden que excluye, ya que la lucha por la inclusión es también una lucha para mantener a la sociedad que produce la exclusión” (Ribeiro, 1999, p 7). Es decir, la categoría exclusión y, su contracara, la inclusión podrían resultar funcionales a mantener el orden social productor de la exclusión, así como a la justificación y legitimación de las llamadas políticas de inclusión.

Acerca de las estrategias para la educabilidad

En el año 2012, a través del Decreto 226/12, se modifica la denominación de la Dirección que nuclea a los programas socio – educativos así como también de la Subsecretaría de la que depende. En el Artículo N° 3 se establece “modificase la denominación de la Dirección General de Inclusión Educativa la que pasará a denominarse Dirección General de Estrategias para la Educabilidad, dependiente de la Subsecretaría de Equidad Educativa del Ministerio de Educación”.

Distintos autores se han dedicado a realizar un rastreo histórico de la categoría educabilidad, señalando la pretensión de nombrar con nuevos términos viejas tradiciones y concepciones. Dicha categoría fue reeditada por la producción académica, principalmente por IIPE Buenos Aires de la UNESCO.

En los Documentos de este Organismo se plantea la existencia de condiciones y límites para que la educación contribuya a la distribución del saber, lo cual en el marco de una economía basada en el conocimiento redundaría en el bienestar individual y social.

Se conceptualiza a la educabilidad como “el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela” (López y Tedesco, 2002, p 7). Y se instala el interrogante:

¿Es posible educar en cualquier contexto? ¿Cuál es el mínimo de equidad necesario para que las prácticas educativas sean exitosas? Cada vez se hacen más visibles las limitaciones de los sistemas educativos frente a escenarios tan devastados, en que sus alumnos no cuentan con condiciones mínimas que les permitan participar del proceso educativo. Aparece así la

necesidad de señalar que hace falta un mínimo de bienestar para poder educar” (López y Tedesco, 2002, p 7)

Se afirma que a la premisa de que “la educación es una condición necesaria para la equidad” es preciso complementarla con otra en donde “la equidad constituye una condición para las posibilidades de educación” (López y Tedesco, 2002, p 7). De lo antes expuesto puede extraerse que “la educabilidad sería pues la delimitación de un mínimo de equidad necesaria para iniciar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Equidad que se piensa encarnada en los sujetos (en la medida en que han accedido a determinados bienes) al igual que la educabilidad” (Spinosa, S/F: 7).

El término educabilidad es una sustantivación de la educación, práctica social históricamente situada. El autor advierte que “el recurso de la nominalización, la transformación de estas prácticas sociales históricas en condiciones que pueden o no poseerse, deja de lado el carácter relacional y conflictivo que las caracteriza” (Spinosa, S/F: 5). En este sentido, la categoría de educabilidad remite al plano de la individualidad. Es decir, se presenta como una condición subjetiva, competencia intelectual o capacidad de aprendizaje de un sujeto. De esta manera, el énfasis se coloca en la individualidad, desterrando toda referencia a las condiciones estructurales y relaciones sociales en que se configura y constituye dicha subjetividad y “aún cuando se intente dejar constancia de la importancia del entorno social, por definición y en última instancia, confluyen en la sustancialización individual de esta influencia” (Spinosa, S/F: 5).

Dicha categoría delimita una clasificación de los sujetos, de acuerdo a sus capacidades/posibilidades para ser educados. El sistema educativo se encontraría con la imposibilidad de trabajar con ciertos sectores poblacionales que no dispondrían de las condiciones mínimas indispensables para el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje. Así, son las condiciones de los sujetos las que determinan sus posibilidades de educación. De este modo, aquellos que no logran aprender en los tiempos y formas que la escuela establece ameritarían políticas y “estrategias” específicas.

Algunas consideraciones al respecto:

Uno de los peligros que presenta la categoría educabilidad es desterrar toda referencia y consideración contextual y situacional al momento de comprender e intervenir en el fracaso

escolar, abstrayendo al sujeto de las condiciones socio – históricas así como de las situaciones concretas en las que se desarrollan las prácticas de enseñanza – aprendizaje.

Otro de ellos es que, aun incorporando estos elementos, dicho discurso resulte funcional a naturalizar la imposibilidad de aprender de ciertos sectores sociales. Tanto Spinosa como Baquero alertan respecto de que el discurso de la educabilidad, incluso cuando vaya de la mano de reivindicaciones por mejores condiciones de vida, muchas veces instala la duda sobre las posibilidades educativas de los sectores populares. Así lo expresa Baquero:

(...) pero la contracara pareciera ser, y eso es lo peligroso, que la imposibilidad de ser educados de estos sujetos, tal vez, no radique tanto en que no contamos con condiciones socioeducativas adecuadas, sino en la capacidad de aprender del sujeto. La posibilidad de ser educados se concreta, simplemente, en que no tiene la tranquilidad en el alma como para aprender o en la sospecha de que la desnutrición, por generaciones, va creando una debilidad endógena a ellos, en que hay algo alterado en su propia posibilidad de aprender (Baquero, 2003, p 10)

Por otra parte, de la mano de la categoría “educabilidad” aparece la de “resiliencia” como otro modo de exaltar la responsabilidad individual ante el logro o fracaso escolar:

La tramposa transformación de una problemática colectiva, de los conjuntos sociales subalternizados y dominados en la sociedad de clases, en una problemática *individual* —la del “niño educable”—, hace posible que uno de los autores involucrados proponga la búsqueda de “resilientes”, “identificar y promover los factores o mecanismos protectores que son observados en los sujetos ‘resilientes’” (Navarro, citado en López y Tedesco, 2002: 10), es decir, aquellos que muestren *condiciones* que, al igual que los metales resilientes (no susceptibles fácilmente de ser quebrados), resistan los problemas de su medio (Neufeld y Thisted, 2004, p 96)

A su vez, dados los cambios operados en las formas de producción y de organización del trabajo, se impone proporcionar a la fuerza de trabajo de ciertas competencias, conocimientos y destrezas para promover su inserción laboral. Individuos y comunidades participarían con éxito en el mundo del trabajo y, por ende, en su progreso personal y social a partir de la construcción de un capital de conocimiento. Competencias, conocimientos y

destrezas que cada quien, en forma individual, tendría la responsabilidad de adquirir. Es decir, la educabilidad se constituye en un requisito de la potencial empleabilidad y, en consecuencia, de la inserción laboral y el desarrollo individual y colectivo.

Si seguimos este razonamiento, llegaremos a afirmar que no son las relaciones de producción y la asignación desigual de tareas, con retribuciones desiguales, y la realidad de las clases sociales en las sociedades capitalistas, lo que dificulta o imposibilita el acceso a la educación, sino la “distribución inequitativa del conocimiento” lo que está “en la base de la concentración de la riqueza, la fragmentación social y el incremento de la pobreza” (Neufeld y Thisted, 2004, p 7)

Por último, en el marco de la pretendida economía y sociedad del conocimiento, en donde el conocimiento se presenta como la clave de la equidad, desde el mercado de trabajo se establecen condiciones de empleabilidad que el sistema educativo debiera garantizar, quien, por su parte, arguye que existen ciertas condiciones que imposibilitan la acción educativa. Esta argumentación circular termina justificando la pobreza y la desigualdad, en tanto el funcionamiento del mercado de trabajo y del sistema educativo se desresponsabilizan por los destinos personales y sociales. En definitiva, se busca desresponsabilizar el orden social y enfatizar la responsabilidad individual respecto de la desigualdad social y educativa.

Palabras finales

Partimos de considerar que el discurso construye sentidos, desde una cierta concepción de mundo, desde una visión general de las cosas. Desde esta perspectiva, nos centramos en los sentidos sobre la desigualdad socio – educativa presentes en la política educacional bajo estudio. Nos ha resultado significativo el cambio en sus denominaciones, tales como “Zonas de Acción Prioritaria”, “Dirección de Inclusión Educativa”, hasta la “Dirección de Estrategias para la Educabilidad”. Estas modificaciones semánticas no nos resultan azarosas ni ingenuas, por el contrario, consideramos que se sustentan en cierta racionalidad política y se orientan a legitimar los cursos de acción seguidos (Oto Shiroma, Campos, Cardoso Garcia, 2005).

Las referencias a la inclusión educativa surgen en un contexto signado por la exclusión social. El énfasis se coloca en la necesidad de contrarrestar la exclusión social a través de la inclusión escolar. De esta manera, la cuestión se dirime en “si están fuera” o si “están dentro” de las instituciones educativas, pero pierde centralidad la intencionalidad de transformar las condiciones en que se produce esa escolarización. Es decir, la meta de incluir se impone a la de afrontar las desigualdades sociales y educativas y democratizar el sistema educativo. También alertamos respecto que el uso de **la categoría exclusión y, su contracara, la inclusión podrían resultar funcionales a la justificación y legitimación de las llamadas políticas de inclusión así como a mantener el orden social que produce tal exclusión.**

Por otra parte, la refundación de la Dirección General de Inclusión Educativa en la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad instala la noción de que existirían ciertos sectores poblacionales que ameritarían políticas y “estrategias” específicas, evidenciando un renovado y acentuado énfasis en las responsabilidades individuales para explicar y justificar las desigualdades sociales y educativas, desresponsabilizando de este modo el orden social.

Como afirmáramos con anterioridad, también adquiere relevancia aquello que se omite. En este sentido, resulta significativa la falta de referencias al sistema que produce dicha desigualdad socio - educativa. Es decir, la ausencia de explicaciones y, por ende, de respuestas estructurales.

Consideramos que comenzar a revelar los sentidos construidos sobre la desigualdad socio - educativa puede contribuir a su desnaturalización y a la elaboración de otros posibles en el contexto de una apuesta contrahegemónica.

BIBLIOGRAFÍA

Baquero, Ricardo (2003) “La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional”. Conferencia en el *Seminario Permanente de Investigación* de la Maestría en Educación de la UdeSA, Documento de Trabajo N° 9, Buenos Aires.

Evangelista, Olinda (2009) “Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional”. I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais. Belém: UFPA.

Fairclough, Norman (1998) *Discurso y cambio social*. Serie Ficha de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

Gramsci, Antonio (2013) *Escritos sobre el lenguaje*, Buenos Aires: EDUNTREF.

López, N. y Tedesco, J. C. (2002) Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documento para discusión - versión preliminar. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires.

Neufeld, M. R. y Thisted, J. (2004) "Vino viejo en odres nuevos": acerca de educabilidad y resiliencia Cuadernos de Antropología Social, núm. 19, , pp. 83-99, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Oreja Ceruti, Ma. Betania (2014) Los programas del Ministerio de Educación Nacional para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión en los niveles de enseñanza obligatoria (2003-2013). Políticas y procesos institucionales. Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Disponible en: <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/27>

Oto Shiroma, E., Campos, R. y Cardoso Garcia, R. (2005) “Decifrar textos para comprender a política: subsidios teórico – metodológicos para análisis de documentos”. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, Florianópolis, V. 23, p. 427-446.

Ribeiro, Marlene (1999) “Exclusión: problematización del concepto”. En *Revista Educación e Investigación*, Vol 25, N° 1, pp 35 – 49.

Rochex, Jean – Yves (2008) “Las políticas de focalización educativas en Europa”. En *Revista Docencia. Hacia un movimiento Pedagógico Nacional*, Año XIII, N° 35, Colegio de Profesores de Chile, Santiago de Chile.

Rodríguez Guerra, Jorge (2002) “La exclusión social, un problema recurrente del capitalismo” *Disenso*, 44.

Spinosa, Martín (S/F) “Del empleo a la empleabilidad, de la educación a la educabilidad. Mutaciones conceptuales e individualización de los conflictos sociales”. Ponencia presentada en el *Séptimo Congreso de Especialistas e Estudios del Trabajo*.

Escuela, pobreza y género en la Ciudad de Buenos Aires. Políticas y percepciones docentes en la educación diferenciada según “sexo”

Autor: Sebastián Fuentes

Pertenencia Institucional: CONICET/FLACSO-UNTREF

Resumen

El desarrollo del gobierno de la pobreza se torna política educativa y abordaje pedagógico en el marco de escuelas que desarrollan propuestas de educación diferenciada según “sexo”, destinadas a niños/as y adolescentes de sectores populares. Las concepciones de los/as docentes sobre su trabajo con estos sectores se fundamenta en una lectura naturalista y “social” del género, que justifica la separación física de varones y mujeres, y la mayor efectividad del trabajo de educar si se homologa “sexo” del docente con el de los/as estudiantes. Asimismo, se concibe un trabajo pedagógico con las familias en las que son ubicadas como amenaza o como posibles aliadas, en función del trabajo “social” sobre la violencia de género en la familia. Las políticas de género son así re-apropiadas localmente, justificando situaciones pedagógicas y organizaciones escolares basadas en la separación y segregación física según criterios de desigualdad y diferencias, que refuerzan la fragmentación. El trabajo constituye una primera sistematización de una investigación cualitativa desarrollada en la Ciudad de Buenos Aires que buscó comprender la articulación de clase y género en la producción de las desigualdades educativas y su abordaje desde la posición de los/as docentes.

Palabras clave: catolicismo; educación; docentes; pobreza; género

Introducción

Juan Pedro es docente de nivel primario de una escuela de gestión privada que recibe a niños/as y jóvenes de sectores medios-bajos y bajos de una villa en la Ciudad de Buenos Aires (CABA). En una entrevista donde hablábamos sobre las condiciones de pobreza y la propuesta de educación diferenciada de la escuela, recuerda una situación reciente: le estaba por “poner una nota en el cuaderno” a un niño de segundo grado porque “se portaba mal”. Al momento en que se lo notifica, el niño empieza a llorar de modo desolador, sin parar, “muy angustiado”, relata. Como no lo puede calmar, lo lleva a la directora, una

profesora mayor en edad y con “más experiencia” que él. Cuando la directora finalmente logra calmar al niño, éste le cuenta el motivo del llanto: si lleva una “nota” en el cuaderno, “su padre lo fajaba”, nos dice Juan. Juan Pedro situaba con esa escena su intervención, pero refería, más bien, a cómo representaba la emergencia de situaciones en que el “género” se cruzaba con la pobreza: la violencia que padecen los niños se debían, en su relato, a las condiciones de vida y el origen social de su familia, y a las prácticas de los “padres” en relación a la violencia física sobre sus hijos.

La escena bien podría ocurrir en otra escuela que atiende a otros sectores de clase, de gestión estatal o privada. Sin embargo, los relatos que hallamos en la investigación dan cuenta de una violencia intrafamiliar que al menos parece más intervenida y más visibilizada en los sectores pobres, por parte de actores como los/as docentes que no pertenecen a esos sectores de clase. Una masculinidad asociada al ejercicio de la fuerza disciplinadora sobre hijos, hijas y mujeres adultas; y las condiciones de vida que atraviesan los mismos niños/as y sus padres y madres, desafían el trabajo pedagógico de los/as docentes, y constituyen particularmente un acceso a la comprensión del desarrollo concreto de las políticas de educación sexual, por un lado. Por el otro, a las relaciones de desigualdad y las interacciones entre actores con distintos niveles de recursos en lo que se refiere a las dimensiones de clase y de género. Entiendo que en las familias cuyos hijos/as concurren a estas escuelas hay una articulación de las desigualdades sociales, sobre todo de clase y género, y un modo específico en que esa articulación es leída por los actores escolares: la comprensión que sobre ello tienen condiciona sus prácticas pedagógicas.

Los modos en que las escuelas y sus actores lidian con las prácticas familiares y los modos de crianza son diversos (Santillán, 2006). La investigación que realizamos buscó comprender cómo se posicionan en torno al para qué y cómo se educa a varones y mujeres en contextos de pobreza. La pregunta que organiza esta presentación se sitúa en los modos en que los actores adultos de la escuela significan esa tarea.

En los últimos años, las políticas públicas fueron incorporando la perspectiva de género en sus formulaciones y en el desarrollo de diversos programas, tanto en Argentina como en la región (Rodríguez Gustá, 2008; Masson; 2015; Baez y del Cerro, 2015; Molina, 2012). Se trata de un proceso en el que han confluído las luchas de las organizaciones y movimientos feministas y de la diversidad/disidencia sexual, la presión de los organismos

internacionales, y cierto sentido común que se ha ido construyendo en torno a la necesidades de abordar en distintos ámbitos, incluido el educativo formal, las inequidades y violencias de género.

La investigación dialoga con esas producciones, y se posiciona en dos especificaciones analíticas: la primera es que el género no solo es polisémico, sino también plástico: las políticas desarrolladas a niveles institucionales pueden tener sentidos que parecieran antagónicos o profundamente divergentes, en muchos casos. Reconocemos los aportes de la perspectiva de género y su desarrollo en políticas públicas, pero entendemos que los “usos” del género son heterogéneos: interesa ver qué hacen los actores con “el género”. En un segundo nivel, se posiciona en un marco de análisis de las políticas educativas como instrumentos de gobierno de poblaciones, desde una perspectiva foucaultiana. Interesa comprender las relaciones de poder en el sistema educativo como actualizaciones y re-apropiaciones *in situ* de orientaciones generales, que en función de esos mecanismos de contextualización, producen población diferenciándola. Los usos del género en esos mecanismos constituyen una “tecnología” que aún no ha sido sistemáticamente indagada.

En una investigación anterior busqué dar cuenta de los modos en que las escuelas se apropiaban de las políticas de educación sexual, analizando particularmente las prácticas de apertura y de cierre que se producían en una institución de gestión privada católica (Fuentes, 2012). Continuando con esa línea, me propuse desarrollar una investigación en otra escuela católica que siguiera el modelo de educación diferenciada y que además se propusiera un abordaje explícito de las desigualdades sociales de clase.

El caso elegido fue una escuela de gestión privada católica⁹² que se organiza bajo el criterio de la educación diferenciada: desarrolla la escolarización de varones en un espacio físico (un edificio escolar) diferenciado del espacio destinado a las mujeres (otro edificio escolar). Se trata de una institución que explícitamente se propone como herramienta de integración social para –aunque no exclusivamente– niños/as y jóvenes de “ambos sexos” de una villa de la CABA, construyendo argumentos y explicaciones acerca de la pertinencia de la separación “por sexo” para una educación más “efectiva” de niños por un lado y de niñas y adolescentes mujeres por el otro. Se trata de dos unidades educativas, una de nivel primario

⁹² Llevamos a cabo 10 entrevistas semi-estructuradas a docentes y directivos (3 mujeres, 7 varones) en las instalaciones escolares. También se realizaron observaciones de espacios abiertos escolares (patios, entrada, etc.) y se analizó información documental y otro tipo de registros disponibles online.

para varones, de reciente creación, y otra de nivel secundario para mujeres, que llevan el mismo nombre y pertenecen a una fundación de laicos/as miembros del Opus Dei. La escuela primaria y secundaria para mujeres existe desde hace más de 50 años: creada por una congregación religiosa femenina, durante los años 90 su propiedad fue transferida a las estructuras del Opus Dei, que en lugar de incorporar varones en la escuela –como realizaron buena parte de las congregaciones religiosas en la Argentina durante esa década– construyó un proyecto educativo donde se mantuviera y se justificara la educación diferenciada. La fundación, con el apoyo de grandes empresas, adquirió un predio cercano y construyó la escuela para varones, que, al momento del trabajo de campo, era solo de nivel primario, mientras se planificaba la creación del nivel secundario. Ambas unidades comparten el equipo directivo, y, aunque no se logra en su totalidad, buscan que el personal docente, sobre todo del nivel primario, sea del mismo “sexo” que el de los niños o niñas a los que educan. Como veremos, hay una serie de presupuestos sobre “sexo” y “clase” que organizan la propuesta educativa.: La escuela está ubicada en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, en un barrio de sectores medios bajos, cercana a una villa. Su población escolar está integrada por niños/as y jóvenes de ambos territorios, con una leve participación mayor de familias provenientes de la villa. Su personal docente, en general, no vive en el barrio, provienen de distintos sectores de la Ciudad de Buenos Aires y el AMBA.

La población escolar proveniente de la villa padece una situación de exclusión urbana y social, las condiciones de inserción de las familias en el mercado de trabajo son el trabajo precario/informal; y las de vivienda e infraestructura en la que viven están signadas por la irregularidad en el dominio de la propiedad, y los estigmas asociados a la circulación por la ciudad siendo “de la villa”; además de otras situaciones de exclusión, como la dificultad en el acceso a servicios de salud. Las dos unidades educativas cobran cuotas a las familias, que son “bajas”⁹³.

⁹³ Al momento del trabajo de campo, en 2016, nos informaron cuotas del orden de los \$400 aprox, que abonaban alrededor del 70% de los/as estudiantes, el resto concurría exceptuado.

Escuelas para pobres. Educación diferenciada en el contexto de la fragmentación educativa

Una dimensión que se no se suele incluir en el historia reciente de las demandas del campo de derechos de las mujeres y del feminismo, en general, es la transformación relativamente reciente que experimentó la educación diferenciada según género. La historia reciente de estas escuelas hace parecer que se trata de un fenómeno del pasado. Las escuelas de gestión privada, mayormente las católicas, en su gran mayoría se reconvirtieron, en las distintas jurisdicciones, en escuelas de educación mixta en el transcurso de los años 90, otras lo hicieron entrados los 2000. Los colegios universitarios siguieron el mismo derrotero, en su caso con cierto revuelo público, sobre todo por las resistencias de sus alumnados varones y su personal adulto.

En los años 90, el caso del colegio Nacional de Monserrat, dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba, fue el más resonante. Más recientemente adquirió su propio revuelo el intento de incluir mujeres en el Liceo de la Universidad Nacional de Tucumán, aún de “varones solos”. A pesar de estas reconversiones, un núcleo de escuelas privadas permaneció bajo la educación diferenciada. En la Ciudad de Buenos Aires, escuelas de “tradicción” permanecen bajo esa modalidad, sobre todo en sus apuestas sobre la formación de elites. Algunas de ellas son, en realidad “colegios hermanos”, por lo general sostenidos por la misma congregación religiosa, que conserva en dos edificios separados para varones y a mujeres. En otros casos son congregaciones masculinas y femeninas “hermanas”, cercanas en sus relaciones y tradiciones, que de modo conjunto sostienen educación diferenciada a donde concurren varones y mujeres de las mismas familias.

Esta transformación reciente –que la investigación educativa aún no aborda sistemáticamente- indica que los cambios en la organización de las escuelas en lo que concierne a la definición institucional de “escuelas para varones” y “escuelas para mujeres” no estuvo signada por la influencia de los grupos de derechos de las mujeres y del campo del feminismo, en general, sino más bien por una lógica economicista en el modo en que se mantenían financieramente las escuelas de gestión privada. De acuerdo a algunos informantes consultados/as, el proceso de crecimiento de la “educación mixta” en las escuelas congregacionales siguió en muchos casos criterios económicos: “captar” la matrícula, el pago del grupo familiar completo, al que le ofrecerían una misma institución,

un mismo edificio, un mismo cuerpo docente y los mismos horarios para todos/as sus hijos/as. Luego vinieron una serie de explicaciones, que además estaban presentes en las justificaciones de los directores/as y responsables legales de esas escuelas: para preparar para vivir en una sociedad “mixta”, las escuelas también debían serlo. Sin embargo, esta cuestión permanecía no problematizada en décadas anteriores, e incluso, para el caso de las escuelas universitarias no entraba la variable económica. Operó más bien la jerarquización de la educación de varones como un “valor” en sí mismo, que fue y sigue siendo cuestionada. Estas escuelas capitalizan una asociación entre educación diferenciada, tradición y elitismo, puesto que se han mostrado probas, en el pasado, para la formación de personalidades destacadas en distintos campos. Evitar realizar cambios tan profundos como el ingreso de varones o de mujeres es una estrategia de mantenimiento de lo que consideran los pilares de la efectividad de su enseñanza. Por estos motivos, y porque este tipo de instituciones, aunque reconocidas públicamente, desarrollan su política institucional en su propio circuito de sectores medios altos y altos, en ellas no fue cuestionado públicamente al menos el sostenimiento de esta “tradición”, como sí sucedió en las escuelas universitarias de otras jurisdicciones.

Desde hace pocos años, un conjunto de iniciativas comenzaron a desarrollarse: la creación de nuevas escuelas, destinadas a distintos sectores sociales, que reivindicaban la educación diferenciada. Entre ellas sobresalen las instituciones creadas por las organizaciones integristas católicas, sobre todo los Legionarios de Cristo y el Opus Dei, que tienen educación diferenciada, y hacen una apuesta por la educación de niños y niñas de sectores privilegiados, y más recientemente, de los sectores en situación de exclusión. Este proceso se produce en tres niveles que muestran cambios en el sentido de las políticas y los procesos de escolarización.

El primero es la justificación: si en los años 90 las escuelas católicas justificaban el pase a la educación “mixta” como un proceso de preparación de los/as adolescentes para el mundo “real”, el “afuera” de la escuela, y el “futuro” de los/as jóvenes, entrados los 2000 los argumentos desplegados se anclan en “necesidades” sociales y subjetivas de varones y de mujeres, que podrían ser mejor “abordadas” por adultos/as del mismo sexo. Es el posicionamiento sobre las necesidades de los sectores populares la que justificaría la separación, unida al traslado de la experiencia “exitosa” que estas organizaciones realizan

en la educación de varones y mujeres en escuelas que se presentan como de excelencia y para las elites. Polarización y educación diferenciada también según clase.

El segundo cambio operó a nivel del subsistema privado en su conjunto: esquemáticamente las escuelas parroquiales atendiendo a sectores medios y medios-bajos, y las instituciones congregacionales atendiendo a un conjunto heterogéneo, con fuerte énfasis en sectores medios, medios altos y altos. Con diferencias de acuerdo a las escalas urbanas donde estaban ubicadas las escuelas y los cambios en relación a los cuasi mercados educativos a nivel local, podemos decir que la educación de gestión privada católica estaba configurada en esos términos hasta iniciado el nuevo milenio, cuando comienzan a crearse nuevas instituciones católicas destinadas a niños y jóvenes en situación de pobreza. En ese lugar jugaron un rol tanto las congregaciones religiosas –sobre todo aquellas que educan tradicionalmente a las elites, y crean estas escuelas resignificando lo que denominan su carisma fundacional-, y agrupaciones de laicos vinculadas a instituciones católicas integristas (Corbiere, 2002).

En tercer lugar, la creación de escuelas para jóvenes en situación de pobreza signó un conjunto de políticas que se crearon ya entrados los 2000. Las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, el Programa de Terminalidad Educativa 14-17 en la provincia de Córdoba, entre otras iniciativas, buscaron abordar esas dificultades, creando modos de organización escolar, iniciativas y hasta formatos escolares que resultaran adecuados a la situación socioeducativa de los jóvenes, situación que también abordaron algunas universidades nacionales a partir de la creación de escuelas secundarias bajo su dependencia, instituciones que respondieran a modelos educativos y organizacionales que desde su creación alojaran a jóvenes de sectores populares. Es decir, que las jurisdicciones, e incluso algunas universidades nacionales, se plantearon la creación de nuevas instituciones con un destinatario específico: niños y jóvenes en contextos de pobreza. No fue un fenómeno exclusivo de un subsector de gestión en el sistema educativo.

En la escena pública –y menos en la académica, con un ethos “progresista” que suele olvidar o desconfiar de lo religioso/católico en sus estudios⁹⁴- la creación de escuelas destinadas a niños/as y jóvenes en situación de pobreza, bajo la configuración de una

⁹⁴ Abordo la distancia en la relación entre universitarias y mujeres no universitarias en otro trabajo (Fuentes, 2017).

educación diferenciada –tal como se denomina la separación física de varones y mujeres en la escuela, o la creación de escuelas diferenciadas para “ambos sexos”- se produjo con cierta opacidad. Pareciera ser una tendencia que se mueve por debajo de la lente pública, a pesar de que algunas de estas iniciativas, como el “caso” elegido para el análisis, estén respaldadas por importantes empresas, universidades y fundaciones.

Estas iniciativas constituyen modos novedosos en los que se articulan intereses de poder provenientes de diversos campos, que hacen parte de una sensibilidad y de desarrollo de políticas que buscan resolver la escolarización de niños/as y jóvenes de sectores excluidos, pero que a partir de la igualdad de oportunidades como ideología legítima modos de “resolver” las desigualdades de clase y género. Y ello se desarrolla en el contexto reciente de fragmentación del sistema, en el que las experiencias y políticas institucionales que se desarrollan en un “lugar” social y para grupos sociales determinados, pareciera explicarse por lógicas que guardan escasa relación con lo que sucede en otros *locus*. En este sentido, es posible observar la sistematicidad y la persistencia de la fragmentación, en la que el sistema sigue generando o posibilitando ofertas y experiencias educativas profundamente diferenciadas (Tiramonti, 2004).

Abordajes pedagógicos y percepciones docentes en la educación de niños y niñas

En esta breve sección describimos cómo se organizan las percepciones docentes sobre el “sexo” y la “pobreza” y su relación con la práctica pedagógica. Los/as directores/as fundamentan la separación por “sexo” y la tendencia, cuando posible, a elegir docentes “del mismo sexo” en la sintonía que estaría dada por compartir esa “característica”. Ello se materializa en sus modos de reclutamiento del personal docente, en la evaluación que hacen de su desempeño mirado como “trabajo social” antes que pedagógico. Los/as directivos/as señalaban que los docentes varones de la escuela primaria tenían una virtud o deberían tenerla: la de la “escucha”, virtud que para ellos mismos era extraña y buscaban explicitar en el perfil docente de la institución. También está en los relatos de los mismos docentes varones, que se re-apropian de esa expectativa y la conducen en prácticas que referenciaban del siguiente modo: “Bueno vení vamos a charlar ¿qué te paso? Y te cuenta [el niño] que anoche “papá le pegó a mamá” entonces toda esa cosa que tiene él la tiene que descargar” (docente varón 2, nivel primario).

Es posible hallar una reversión del perfil maternal de la escuela primaria definido en la naturalización de la mujer-docente-segunda mamá, proceso de feminización y sobre todo feminización del trabajo docente en el nivel (Yannoulas, 2007; Morgade, 2007). Se espera que los varones también sean capaces de desarrollar estas relaciones de confianza y cercanía. El perfil docente es el de la escucha de los problemas sociales que traen los niños; el modo en el que conciben al sujeto pedagógico es el de aquel que no puede aprender bien hasta que no “descarguen” lo que les pasa, hasta que se dé la resolución en la escuela y en la homosociabilidad pedagógica de su situación social. Esa relación es construida entre docentes varones y niños en la escuela donde ambos comparten la misma espacialidad. Es la conjunción que naturaliza una relación de género: la enseñanza de un varón hacia un varón es vista como más efectiva, sostenida en los problemas de los niños/as, portadores de la condición de pobreza y violencia. La lógica nativa que organiza esa percepción se funda en dos supuestos: el primero es la sintonía otorgada a los varones por compartir una naturaleza (incluso “psi”, como relataban algunos/as docentes). La segunda es más situacional: si es el varón adulto es el que ejerce la violencia en el hogar, que sea el varón adulto el que muestre al mismo niño otro modo, no violento, de escucha, y otro “modelo” de masculinidad⁹⁵.

El control que las familias, y sobre todo los miembros varones ejercen sobre las mujeres en la villa –diversos temores relacionados con las redes de trata, venta de drogas, o directamente sobre la circulación “libre” de las mujeres por fuera del espacio doméstico– limita el campo recreativo de las jóvenes mujeres. Las condiciones informales de habitabilidad, infraestructura, y la ausencia de políticas públicas en la villa las padecen las mujeres en mayor grado, viéndose constantemente tuteladas, y ello imprime un refuerzo de la asociación y reclusión, en la vida cotidiana, entre mujer-hogar. Desde los actores escolares se visibiliza entonces a las familias como subordinadas en un orden social más amplio que repercute más en las hijas.

Al mismo tiempo, las familias son percibidas en su activo rol de subordinación sobre las mujeres en el espacio doméstico. En este sentido hay un doble juego desarrollado desde la escuela que condiciona los abordajes pedagógicos: “contra” la familia y la villa, y “con” la

⁹⁵ Lo extraño es que ello solo pueda ocurrir en un edificio y en una situación socio-pedagógica (aula, patio, comedor, etc.) donde solo haya personas del mismo sexo.

familia. Se conjugan aquí dos mandatos de la escolarización en la Argentina. Por un lado, uno más histórico: que los/as niños/as aprendan algo distinto, lo común, en la escuela, ya que al estar encerrados en la villa miseria, no podrían conocer otra cosa⁹⁶. Es decir, la escuela “abre” el mundo para niños/as. Pero esta dimensión se recalca, sobre todo en el trabajo de educar a las mujeres y a los varones en relación a las “problemáticas sociales”, como las nombran: el padecimiento de situaciones de violencia, o el riesgo de padecerla, hace que los/as docentes se posicionen en que deben enseñar “el respeto hacia las mujeres”, tanto a varones como a las mismas mujeres. La concepción docente sobre las “chicas” del barrio es su situación de “abandono”, una situación “cruel”, que se resume en que hay “padres ausentes”. En este sentido es que la dupla se construya “contra” la familia y la villa. El trabajo pedagógico es concebido también como una moralización de las familias, y ello es abordado como una estrategia para disminuir el peso que tiene la violencia en los hogares, y por ello la acción pedagógica se orienta también “con” las familias. Entre esas acciones trabajan con “los padres” en cómo gestionar el tema de la “violencia”, sobre todo por “como ponen límites” a los niños/as. En talleres o reuniones trabajan sobre “cómo ponerles límites con cariño”. El abordaje pedagógico está así condicionado por la manera en la que se concibe la situación social de niños/as y adolescentes, y en función de cómo opera la política institucional y pedagógica de separar según sexo para lograr “convertir” la violencia, cuestionarla y/o ofrecer otros modelos de adultos/as.

Conclusiones

En esta breve presentación, se describió y analizó el desarrollo reciente de la educación diferenciada, y el modo en que se organiza y concibe el trabajo de enseñanza. El desarrollo del gobierno de la pobreza se torna política educativa y abordaje pedagógico en el marco de escuelas que desarrollan propuestas de educación diferenciada según “sexo”, destinadas a niños/as y adolescentes de sectores populares. Las concepciones de los/as docentes sobre su trabajo con estos sectores se fundamenta en una lectura naturalista y “social” del género, que justifica la separación física de varones y mujeres, y la mayor efectividad del trabajo de educar si se homologa “sexo” del docente con el de los/as estudiantes. Asimismo, se concibe un trabajo pedagógico con las familias en las que son ubicadas como amenaza o como posibles aliadas, en función del trabajo “social” sobre la violencia de género en la

⁹⁶ Sería, claro, el modelo durkheimiano desarrollado en *La educación moral*.

familia. Las políticas de género son así re-apropiadas localmente, justificando situaciones pedagógicas y organizaciones escolares basadas en la separación y segregación según criterios de desigualdad y diferencias, que refuerzan la fragmentación. La realización de este estudio busca tomar un caso que se propone, explícitamente, abordar las desigualdades de género y clase social, utilizando un lenguaje, categorías y prácticas propias para abordarlas, que no necesariamente coinciden con las categorías analíticas con las que se analiza esa experiencia, por ello más que género lo que organiza nativamente la separación es el “sexo” y más que clase social o desigualdad lo que organiza el sentido total de la escuela es la “pobreza”, la “vulnerabilidad” y la “exclusión”. La experiencia de Juan Pedro sitúa los límites de la propuesta: el niño termina relatando su experiencia a la directora mujer, y la posición de “escucha” del varón tiene sus límites, así como lo tiene la integralidad de estas propuestas cuyas tensiones aún quedan por analizar.

BIBLIOGRAFÍA

- Báez, J. y González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IIICE*, 38, 7-24.
- Corbiere, E. (2002). *Opus Dei: el totalitarismo católico*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Fuentes, S. (2012). Catolicismo y educación sexual: tradiciones y prácticas ¿divergentes? en una escuela católica bonaerense. *Sociedad y Religión*, 22 (38), 141-183.
- Fuentes, S. (2017) Mujeres en ¿roles tradicionales? La construcción de la “maternidad en tránsito” y la fortaleza femenina entre mujeres integrantes de un programa de acogimiento familiar y jóvenes universitarias. En *Actas digitales del 13° Congresso Mundos de Mulheres / Women's Worlds Congress*, Florianópolis: Universidad Federal de Santa Catarina,
- Masson, L. (2015). Saberes académicos, experiencias y militancias. Buenas prácticas en políticas públicas con perspectiva de género. *Equidad de Género y Defensa: una política en marcha*, 9.
- Molina, G. (2012). Construcciones de género en la escuela secundaria”. *Cuadernos de Educación*, 10 (10), 1-15.
- Morgade, G. (2007). Burocracia Educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen poniendo el cuerpo. *Educacao e Sociedade*. 28 (99), 400-425.
- Rodríguez Gustá, A. (2008). Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención. *Temas y Debates*, 12 (16): 109-129.
- Santillan, L. (2006). La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares. *Intersecciones en Antropología*, 7, 375-386.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Yannoulas, S. C. (2007). Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina, 1870-1930). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 73 (175), 497-521.
- Zattara, S. y Skoumal, G. (2008). Chicas y chicos de sectores populares transitando la escuela media. Morgade, G. y Alonso, G. (comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

Género y educación en contextos rurales en el Nivel Inicial de la provincia de Salta

Autores: Jorge Navarro, Marcelo Gastón, Elizabet Ofelia Bellavilla, Edith de los Ángeles Macleiff

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Salta

Resumen

La ruralidad como espacio de producción, socialización y conflicto ha sido estudiada por diferentes áreas de las Ciencias Sociales. Así se ha conceptualizado y reconceptualizado el territorio, sus actores y sus prácticas desde diferentes perspectivas y enfocando en una diversidad de temáticas.

Principalmente a las transformaciones en el mundo agrario durante el último período, han proliferado los trabajos académicos que estudian los sistemas productivos, las problemáticas laborales y gremiales, y las vinculaciones entre los sujetos. Sin embargo, en contraposición, son aún escasos los trabajos que abordan a la mujer rural desde la primera infancia y haciendo eje en la violencia de género a la cual son sometidas en diversos ámbitos, incluyendo a la escuela.

Nuestra ponencia se centra en el estudio del rol de las escuelas en las construcciones de género y violencia contra las mujeres en el Nivel Inicial en contextos rurales de la provincia de Salta a través de un trabajo de investigación⁹⁷ de tipo exploratorio-descriptivo que buscar generar primeras acercamientos y reflexiones en torno a la temática.

Palabras Claves: Nivel Inicial-Violencia- Genero- Educación- Primera Infancia

Puntos de partida

En línea general, sin desconocer las particularidades históricas, se puede encontrar desde la concepción de la sociedad moderna y la consecuente organización de roles, un destino peculiar asignado al sujeto femenino. Es al interior de las sociedades, el lugar donde hombres y mujeres se construyen de manera desigual.

En la realidad, la práctica niega la declaración de derecho humano, la cual entiende que “todas las personas nacen libres, iguales en dignidad y derechos, sin distinción alguna de

⁹⁷ Proyecto financiado por el Observatorio de Violencia contra las Mujeres- Provincia de Salta 2018-2019

raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”. (ONU, 1948)

La violencia hacia las mujeres es un fenómeno social significativo, el cual ha sostenido la idea de inferioridad natural, justificando el pensamiento misógino, promoviendo normas discriminatorias, las cuales son visibilizadas como naturales -normales-, tolerando diferentes formas de violencia.

La información globalizada y la posibilidad del análisis social, promovido por la educación y el lugar que fue ocupando el sexo femenino en la escala de producción por diferentes situaciones producidas históricamente en la sociedad, desde el siglo XVII la lucha por un lugar de igualdad y equidad de la mujer en la sociedad se ha constituido en el movimiento teórico-político-militante que interpela la institucionalización del patriarcado, pone en cuestión su sustento y propone alternativas de transformación hacia una sociedad más equitativa.

La problemática de violencia y desigualdad hacia el colectivo de mujeres en el entorno rural tiende a agudizarse. Las tareas asignadas a las mujeres históricamente son múltiples, así como las presiones de lo que se espera de ellas.

Es en este ámbito donde se observa claramente la influencia ejercida por el control social, el cual actúa a través de mandatos que definen el lugar que tiene la mujer y sus diferentes actividades; desde su condición propia de género a productora de la economía familiar y sus formas de comportamiento y sumisión ante sus obligaciones de madre, esposa y proveedora; su identidad, por tanto, se teje en torno a sus propias acciones bajo la atenta mirada patriarcal y la de sus propios congéneres.

La socialización presenta estereotipos aceptados, difícil de cuestionar o combatir individualmente. Se gesta entonces un ideal de mujer, un ideal de familia, un ideal de madre que en ocasiones atenta contra la libertad de las mismas.

En síntesis, podemos decir que la deshistorización de la mujer se enclava en los órdenes de la familia, el Estado, la Escuela, la Iglesia. Esta forma de concebirla ha permitido que asuma su sumisión como natural y que se justifique socialmente formas de violencia hacia la mujer a través de diferentes mecanismos y dispositivos culturales de enajenación.

Infancias, estereotipos y género

La infancia es una construcción social, cada país, región y familia va construyendo un modelo de infancia. De estas socializaciones transmitimos a los niños y niñas formas de ser, formas de comportarse, actitudes sociales, construyendo estereotipos, que identifican lo femenino y masculino.

Estos estereotipos que nos transmiten socialmente van definiendo nuestros roles nos establecen a que debemos jugar desde niños y niñas, que debemos decir frente a determinadas situaciones, por ejemplo: es común que los niños se vistan de azul, jueguen a la pelota y autitos, cuando entren a la adolescencia la iniciación sin amor. En las niñas, se decreta que ser femeninas vestirse de rosa, jugar con muñecas proyectarse a ser madres y buenas amas de casas.

Todos estos estereotipos y sexismos fuertemente arraigados en la sociedad, son transmitidos por el Estado, a través de sus aparatos ideológicos como la familia, los medios de comunicación, LA ESCUELA. A partir de estos estereotipos, se van profundizando las desigualdades de condición de la mujer y del varón, repercutiendo en condiciones laborales desiguales, en detrimento de las condiciones y el sueldo de la mujer.

La educación definida a grandes rasgos como una práctica social y compleja, coadyuva a “perpetuar “estos estereotipos y comportamientos, por ello se hace imperioso trabajar desde la educación partiendo de una concepción de género para dar visibilidad a la diversidad, y además desnaturalizar practicas arraigadas en la sociedad.

En nuestra investigación realizada en el Valle de Lerma se pudo visibilizar que estas prácticas estereotipadas y sexista, están muy manifiestas en una charla informal con la directora de la escuela nos mencionaba que trabajar ESI, es muy difícil por la condición idiosincrática del lugar y las maestras son muy conservadoras al igual que la comunidad educativa.

Incorporar la educación desde la perspectiva de género en la escuela, y en la familia es una herramienta o mecanismo de análisis, que busca explicar el fenómeno de la desigualdad y de la iniquidad entre hombres y mujeres. Consiste en el enfoque de las cosas, situaciones o problemas, tomando en consideración la diversidad en los modos en que se presentan las relaciones de género en la sociedad, pero entendiendo a la vez la identidad de género, tanto en hombres como mujeres.

La perspectiva de género trata de explicar las características, relaciones y comportamientos sociales de hombres y mujeres en sociedad, su origen y su evolución, destacando la existencia real del género femenino y masculino, sin dominio de uno sobre el otro, sin jerarquías y sin desigualdades.

En este sentido es indispensable identificar la importancia de mirar la realidad desde otro lugar, trabajando con los contenidos de ESI respetar el ejercicio de los derechos, el respeto por la diversidad, el cuidado del cuerpo, la equidad de género y la valoración de la afectividad son los ejes esenciales que atraviesan las propuestas de ESI, tratando de desterrarse aspectos negativos de décadas anteriores. Esta ya viene luchando 11 años para imponerse, dado que los niños y niñas necesitan para su revalorización y cuidado de sus derechos.

En la sociedad actual se suelen escuchar frases como “los hombres no lloran” o “las nenas son tranquilas y ordenadas, los nenes son inquietos y dejan todo hecho un lío”. Tradicionalmente se han asignado ciertas características y ciertos roles a los varones y otros a las mujeres. Estas ideas, que muchas personas toman como si fueran verdades, siguen presentes en varios ámbitos de la vida cotidiana e implican relaciones de desigualdad entre los hombres y las mujeres.

Por lo que se nos hace importante revalorizar los valores de equidad y no enmarcar las acciones y roles con significaciones sociales negativas en torno al sexismo impuesto.

Estamos en un momento histórico que se busca desnaturalizar la práctica del patriarcado, y que la mujer se empodere en los espacios públicos y privados, que sus acciones sean valoradas en torno a su competencia profesional, dejando de lado la discriminación histórica de la mujer en los espacios laborales, y sociales.

Existen vientos de cambios, ahora por las condiciones sociales y económicas la mujer ya no se queda en los espacios otorgados socialmente de ser la única responsable de la crianza de sus hijos. Situación que obliga al hombre a incorporarse en estas escenas maternas, y se habla de una crianza compartida, y de familias que se van formando y construyendo por las nuevas demandas sociales.

La infancia es una etapa fundamental en la vida de las personas, en ella se construyen los cimientos de las categorías sociales y culturales, por ello es importante generar un aprendizaje social de igualdad. Partir de una educación de la igualdad, donde no estén

impuestos los roles sociales de lo femenino y masculino, por ejemplo, en asignación de tareas dentro del aula las niñas sirven el desayuno y los varones esperan en sus bancos.

En la infancia escolarizada desde el siglo XVIII en adelante, se reforzó estos estereotipos ya desde la literatura infantil por ejemplo Cenicienta que espera el príncipe para salir de ese estado de violencia y discriminación, siendo el hombre una figura salvadora de ese estado de validez de la mujer, o la Bella y la bestia solo por dar algunos ejemplos.

Actualmente centrados en los aportes de la Ley de identidad de género, y buscando crear una sociedad más justa los canales infantiles como Disney junior presentan la visión de las niñas empoderadas que buscan su futuro sin esperar que el hombre las salve, por ejemplo: la princesa Moana, Frozen, Elena de Avalor, entre otras

Esta práctica es una forma de crear nuevas infancias más adecuada a los nuevos contextos sociales que busca una sociedad más justa, sin prácticas discriminatorias. Generar estos ambientes de aprendizajes no discriminatorios es de vital importancia para no encasillar a nuestros niños y niñas en el rol que le corresponde según su sexo, la identidad de género puede más bien ser guiada y tratada en la escuela en un ambiente de respeto y tolerancia, en que toda la comunidad escolar se encuentre abierta y acepte la diversidad dentro de un proyecto educativo que sea transversal a todos los niveles de enseñanza, empezando por la educación inicial. Para que esto sea sostenible, su implementación tiene que incluir a directivos, profesores y educadores sin prejuicios ni estereotipos de género, ya que ellos serán los encargados de incluir a padres y apoderados en esta tarea protectora de los niños y adolescentes en la búsqueda de su identidad como personas.

Violencia contra las mujeres en la primera infancia

Desde los primeros años de edad se va conformando la identidad del sujeto en base a su interacción con el contexto en el cual se desarrollan. Las primeras configuraciones se producen en contacto con su grupo familiar (en cualquiera de sus conformaciones) y social cercano, y luego se “institucionaliza” con el ingreso a las instituciones educativas.

En el contexto escolar además de los contenidos oficiales, existe lo que la bibliografía especializada denomina “currículum oculto”, es decir aquellos contenidos entendidos como ideas, conceptos, valores y prácticas que no están explicitadas en ningún plan o programa institucional pero que sin embargo se encuentran presentes.

Este curriculum oculto se transforman muchas veces en “mandatos” que se naturalizan en los niños, y empiezan a funcionar como elementos estructurantes a partir de los cuales el menor empieza a relacionarse con los demás y con su contexto.

Ya desde el nivel inicial se van visualizando prácticas y discurso sobre ciertos estereotipos de género que son potencialmente elementos de violencia sobre las mujeres. Estos estereotipos que se van construyendo van determinando sentidos y actuaciones que “normalizan” ciertas prácticas y “condenan” otras.

Desde la primera infancia se aprende el uso de espacio, los materiales y la ejecución de acciones de manera binaria: “hay cosas para varones, y hay cosas para mujeres”

El uso de colores celeste para varones, rosa para las mujeres. Baños separados para varones y mujeres. Cartelería sobre la conformación familiar tradicional de núcleo monoparental de papá, mamá y hermanitos. Las canciones que indican el rol de la mujer en vinculación al ser madre, cocinar, limpiar, y acompañar al hombre. Los discursos sobre que los varones “no lloran”, deben mostrarse “fuertes”, son diversas formas por las cuales la constitución de violencia se hace natural, se hace cuerpo.

Las diferencias de género se profundizan mediante la vestimenta, los cortes de pelos, los juegos, los juguetes, y las formas de hablar.

Los niños son más proclives a la influencia de los adultos, y por ende se encuentran más vulnerables a ser parte de prácticas violentas que se normalizan a temprana edad y que se reproducen a lo largo de la vida.

La primera infancia debe ser entendida como etapa de plena derecho, donde las equidades de oportunidades, el respeto por la diversidad, y las posibilidades de inclusión sean acciones concretas y permitan un desarrollo favorable para las construcciones de todas las capacidades de los sujetos.

“Los estereotipos basados en las relaciones de género contribuyen en la construcción simbólica de roles y atributos de las personas a partir del sexo asignado al nacer, estableciendo una jerarquía en la cual lo masculino es valorado como superior respecto de lo femenino, y convirtiendo la diferencia sexual en desigualdad social. Los varones y las mujeres no ocupan el mismo lugar ni son valorados/as de la misma forma; no tienen las mismas oportunidades ni reciben un trato igualitario. Esta construcción social genera un sistema que, entre otras cosas, hace que las mujeres

ganen menos que los varones por igual tarea o no accedan a puestos de decisión en los ámbitos laborales, y sean víctimas de femicidios y violencia de género en sus distintas formas” (INADI s/d: 3-4)

En este sentido la premisa fundamental de nuestro trabajo pretendió no solo indagar, sino también abrir un espacio de discusión y análisis de las prácticas cotidianas en las Escuelas de la localidad de La Caldera, La Calderilla y Camino del Inca en Vaqueros (provincia de Salta), situándonos en el Nivel Inicial, desde sala de tres a cinco años.

Luego de la visita la región, puede observarse una forma de relación muy particular, marcada por la cultura ancestral de los habitantes radicados desde siempre en el lugar y la pobreza asumida naturalmente como una condición propia de quienes pertenecen a la antigua población en La Caldera y La Calderilla. La actividad económica se centra en la agricultura y ganadería menor, comidas regionales, artesanías, etc.

Las entrevistas realizadas, las observaciones y la importancia que los padres pueden otorgar al crecimiento social general de sus hijos e hijas, está marcado por el “silencio” en relación al conocimiento del propio cuerpo, a la importancia de evitar ciertos conocimientos considerados culturalmente como “nocivos”, dada la etapa etaria de los pequeños y pequeñas y las dudas que genera que la escuela se ocupe de género y educación sexual integral, vista como una preocupación en el seno familiar.

La historia naturalizada de división sexual y de los principios que derivan en ella, requiere el análisis activo de las formas que obstaculizan la ruptura de lo eterno, enraizada en los mecanismos interconectados entre la familia, la iglesia, el estado, la escuela y en otro orden el deporte que impiden hacer visible la historia de las mujeres en los procesos de constitución de la sociedad y como hacedoras de cultura.

Esta manera de analizar la situación que viven naturalizadamente las mujeres implica un análisis político, para “mostrar” su “ahistorización” por un lado y por otro empoderarlas en el sentido de considerarse como un ser político relevante en la construcción social de las instituciones del Estado. Volver en la historia, para desnaturalizar el “no espacio” y “no reconocimiento” en la construcción de las instituciones por parte de las mujeres, es una deuda que implica la ruptura de estructuras cognitivas formadas por años de formas de poder cultural, social, educativo.

Mirar la educación- nuestro trabajo

De acuerdo a las miradas sociales y de los actores e instituciones, observamos como la naturalización a través de las estructuras cognitivas de docentes, actores institucionales, padres y familia en general, ven a los niños pequeños como “asexuados”; en el sentido de no reconocer, ni habilitar la palabra sobre las diferencias existentes entre los géneros de los estudiantes que asisten a estas instituciones.

En primer lugar, nos referiremos en palabras de su directora a la Escuela del Inca ubicada en la Localidad de Vaqueros. Este establecimiento educativo era un espacio de “recolección” de niñas y niños que ingresaban a las otras escuelas de la Localidad.

Estos niños “segregados” en principio, eran muy pocos, no contaban con uniforme que los distingua ni con el reconocimiento social.

La directora ante esta situación, y dadas las características de insolvencia económica de esta comunidad educativa, decide hacer distintas actividades para recaudar dinero a fin de hacer un uniforme que caracterice a esta comunidad educativa y puedan asistir a un acto religioso masivo en la Localidad. Su interés era hacer visible una población educativa segregada y considerada como “incapacitada” para asistir a otras escuelas cercanas de la zona.

Hasta el último momento, casi en el inicio del acto consiguen “uniformar” a los niños y niñas, ya que a medida que llegaban los vestían con los buzos comprados el día anterior, con la buena voluntad de docentes y directivos.

Toda la comunidad se vio sorprendida con la presencia de estos niños y niñas que asistían a un acto diferenciándose del resto de las instituciones educativas. Desde ese momento y hasta ahora, dado el trabajo de docentes y personal directivo son vistos como un centro educativo dedicado al Nivel Inicial, reconocido y valorado.

Se procede después a generar un espacio particular para la Institución lo cual fue logrado gracias a las tramitaciones de la Sra. directora del Establecimiento. Finalizadas las cuestiones administrativas la dirección se concentra en el trabajo de la equidad educativa a partir de las diferencias, resaltando el valor de la persona como resultado de esa equidad.

Propone una serie de medidas, que juntamente con las docentes serian trabajadas por los/las niñas/niños, las docentes, los padres y la comunidad en general.

Se propuso que:

* no haya divisiones con carteles en los baños.

- * analizar los espacios dentro del aula, tratando de cambiar los espacios tradicionales.
- * modificar el concepto de familia tradicional (mamá, papá, hijos)
- *hacer hincapié en el cuidado del propio cuerpo.

Entre otras medidas que coadyuven a formar una idea de género y diferencia basada en la realidad social y personal.

Después de la capacitación sobre ESI, realizada por Nación, la Sra. directora observó la resistencia de los docentes ante el equipo de capacitación, quienes utilizaban formas y lenguaje ajeno a la realidad regional, por un lado y por otro la imposibilidad de dar nombre a las partes del cuerpo que refieren a las diferencias entre los sexos.

Esta resistencia también se observa en las aulas, si bien se logran los contratos pedagógicos para trabajar ESI en las aulas, en lo personal la resistencia de los docentes sigue velando y vaciando de contenido esta temática.

Con respecto a las Instituciones ubicadas en La Calderilla y en La Caldera, quizás por las características culturales muy arraigadas a los preceptos religiosos, se observa gran resistencia en los padres a trabajar ESI en las curriculas del Nivel.

Pudo notarse que a partir del trabajo realizado y luchando con las resistencias, los/las niñas podían hablar libremente sobre temas de abuso. Podían dar cuenta de su cuerpo utilizando las palabras correspondientes, sobre todo refiriéndose a sus genitales y no palabras inventadas.

La Sra. directora nos comentó que cuando se trata de hablar la temática “, algunas madres empiezan a temblar, porque no quieren que sus hijos tengan esos conocimientos”. “Se les explica que se trabajará las incomodidades, las vergüenzas y no las relaciones sexuales, sino las problemáticas del conocimiento de su propio cuerpo”, de ese modo podrá conocer cuando es abusado, sometido o violentado en su integridad física.

Este modo de trabajo, lento, persistente y tendiente a generar conciencia en los mayores pudo dar cuenta de diversas situaciones de abuso que fueron denunciadas por las autoridades de la escuela, pero que lamentablemente por razones culturales, económicas y de otro tipo que se desconocen, no llegan a buen fin porque son obstaculizadas por las propias “madres” de los/las estudiantes.

Cabe mencionar las diferentes problemáticas de abuso, incesto y violencia domestica que existe en las familias, sobre todo en la Calderilla. Según la señora directora, los niños y

niñas “lamentablemente están pervertidos, ya vienen así desde las casas y pervierten a otros, y lamentablemente los mandan a escuelas de castigo ubicadas en Yacones y en el Dique Campo Alegre. Ante estas situaciones de perversión, las madres y/o padres continúan con la relación de pareja y eso lastima y perjudica a los chicos.

Estas escuelas, llamadas de castigo, alejan a los niños y niñas de sus hogares durante la semana y lamentablemente, en muchos casos son abusados sistemáticamente.

Esta situación excede a todo tratamiento que se quiera hacer desde nuestro lugar de trabajo. Aquí prima el lugar que tiene el Estado ante la carencia social y económica que viven estas familias que además por las biografías que ya cuentan estos niños y niñas, permanecen y perduran en sus acciones como un ciclo que no puede revertirse.

Conclusiones

A pesar de los avances realizados en materia legislativa, organización de redes de contención, generación de políticas preventivas, los recursos resultaron en general de difícil accesibilidad para las mujeres rurales e indígenas. Límites que van desde la barrera geográfica, patrones culturales, hasta el alcance de las políticas públicas. En los espacios rurales no se cuenta con casas refugio, no hay redes institucionales de apoyo, el aislamiento se torna la norma y el silencio se naturaliza.

En zonas con estas características, la división sexual del trabajo agudiza aún más el problema estructural de la violencia, trabajarla en el territorio implica orientar la mirada hacia las raíces, poniendo en cuestión el tipo de sociedad establecido como modelo e interpelar las formas de relacionamiento entre mujeres y hombres. Así como también resulta fundamental reflexionar las estrategias gubernamentales de descentralización que garanticen derechos fundamentales. Este proceso debiera implicar, a su vez, acuerdos con los distintos niveles de gestión gubernamental, destacándose en las comunidades el nivel municipal por ser el más próximo a las mismas.

El foco de los abordajes posteriores a los acuerdos internacionales, se centró principalmente en áreas urbanas. De lograr caracterizar y particularizar los componentes rurales locales, como pretendemos en este trabajo de investigación, se favorecerá a la visibilización territorial de la cuestión, al tiempo que vislumbrará posibilidades de trabajo concretas en pos de revertir las inequidades presentes. Generado el diagnóstico situacional se podrá tejer

las redes institucionales necesarias para su aplicación en el ámbito rural. Hacer esto no implica dejar a las personas destinatarias como pasivas receptoras de asistencia pública, por el contrario requiere de favorecer entre las afectadas el empoderamiento que contrarreste la vulnerabilidad.

Se propone entonces garantizar el respeto al derecho a una vida libre de violencias, desde una lógica transversal, intersectorial, multidisciplinaria y pluricultural que considere las características y valores del mundo rural y las comunidades indígenas. Todo ello gestado desde la sensibilización, el compromiso de áreas de toma de decisión, representantes gubernamentales e instituciones diversas; con el objeto de abordar intersectorialmente la problemática.

Se espera profundizar el análisis de los datos recogidos, para terminar de conformar un mapa de situación que nos permita tener herramientas de reflexión a partir de categorías que permitan una visión amplia y global del problema objeto de estudio de esta indagación.

BIBLIOGRAFÍA

Arias Peralta, Johanna (2013) Representaciones sociales de género en el contexto educativo rural. Programa Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad de Caldas. Semillero Maestros y Contextos. Disponible en: <http://cambiosypermanentencias.com/ojs/index.php/cyp/article/viewFile/284/347>

Barrancos, Dora (2008) Mujeres, entre la casa y la plaza. Buenos Aires. Sudamericana.

Bourdieu, Pierre (2000). La dominación masculina. Barcelona: Editorial Anagrama

CIDH (2012). Orientación sexual, identidad de género y expresión de género: algunos términos y estándares relevantes, Estudio elaborado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos "CIDH" en cumplimiento de la resolución AG/RES. 2653 (XLI-O/11): Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género, Disponible en: <http://scm.oas.org/pdfs/2012/CP28504S.pdf>

Crisóstomo Meza, Mercedes (2016) "Violencia contra las mujeres rurales: una etnografía del estado peruano". Cuaderno de trabajo N° 34. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Documento: Violencia Basada en Género (2016). Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables. República de Colombia

González Montes, Soledad (2009) “Violencia contra las mujeres, derechos y ciudadanía en contextos rurales e indígenas de México”. En: Convergencia. vol.16 no.50 Toluca may./ago.

Lagarde y de los Ríos, Marcela (2013) El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopías. México. Instituto de las mujeres del gobierno de México.

Lamas, Marta (1999) “Género, diferencias de sexo y diferencia sexual”. Revista Debate Feminista, México, año 10, vol. 20, pp. 85-106.

Meza, Mercedes Crisóstomo (2016) Violencia contra las mujeres rurales: una etnografía del estado peruano. Lima: Departamento de Ciencias Sociales.

Nemcovsky, Mariana (2017) Estereotipos de género y experiencia escolar. Instituto Municipal de la Mujer- Municipalidad de Rosario. Disponible en: <http://campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/adjuntos/recursos/20170309090402Estereotiposdeg%C3%A9neroyexperienciaescolar.pdf>

Un nuevo desafío para la formación docente. La problemática del lenguaje inclusivo en la escuela secundaria: registro de algunas situaciones de la vida escolar

Autora: Graciela Herrera de Bett

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba. UNC.

Resumen

Las reflexiones que presentamos en este trabajo articulan una red de discursos, prácticas, poderes y vida social, referidas a la problemática del **lenguaje inclusivo** instalado fuertemente en tiempos presentes y que concita nuestro interés como objeto de estudio y contenido de la formación docente.⁹⁸

En la época actual, los procesos de escolarización se han visto afectados por fenómenos sociohistóricos, políticos y culturales de diversa índole tales como: transformaciones locales y regionales de grupos e identidades segmentación social, situaciones de pobreza e indigencia crecientes, migraciones entre otros.

A estos fenómenos de las diversidades cultural y lingüística, se acoplan nuevos interrogantes con la irrupción del lenguaje inclusivo bajo la impronta del movimiento feminista. Sus acciones y luchas materiales y simbólicas, cuestionan no sólo el orden social sino también las políticas lingüísticas. En esta dirección, nuestra mirada se focaliza particularmente en las instituciones que vigilan el funcionamiento de la norma autorizada⁹⁹ cuyo efecto en las prácticas socioeducativas propicia u obtura la relación pedagógica y, de modo específico, los procesos de apropiación de los conocimientos.

⁹⁸ Esta ponencia se inscribe en el marco del Proyecto de investigación: "Curriculum, prácticas pedagógicas y evaluación: políticas actuales y dispositivos en la escolaridad obligatoria de Córdoba" dirigido por Mgter Nora Alterman, aprobado por Secyt, categoría A, con asiento en CIFYH. Temática central del Curso Sociolingüística y Educación del plan de estudio de las Carreras de posgrado "Maestría y Especialización en Didáctica de la Lengua y la Literatura".

1. Real Academia Española (RAE) y Academia Argentina de Letras (AAL).

En efecto, la lucha por la igualdad de los derechos de las mujeres en la vida social, laboral y política trasciende los límites de lo puramente lingüístico, gramatical y/o normativo. Excede las relaciones históricamente reconocidas entre lo sintáctico- estructural, morfológico y semántico. Desde nuestro enfoque, incorporamos para su análisis la perspectiva Sociolingüística desde la semántica social desarrollada por Halliday.¹⁰⁰

En este marco se expondrán algunas puntuaciones teóricas críticas y aproximaciones analíticas a partir de la sistematización de datos provistos por registros y entrevistas a docentes de escuela secundaria sobre la problemática del **lenguaje inclusivo** en las instituciones y en el aula.

Palabras claves: Variación lingüística- Feminismo- Lenguaje inclusivo- Masculino genérico-

Introducción

”...Al existir una norma alternativa, el simple acto de hablar deja de ser tan simple pues ahora se sabe que quien habla escoge y al hacerlo se posiciona política y éticamente”

José Del Valle

En la época actual, los procesos de escolarización se han visto afectados por fenómenos socio-históricos, políticos y culturales de diversa índole tales como: transformaciones locales y regionales de grupos e identidades segmentación social, situaciones de pobreza e indigencia crecientes y migraciones entre otros.

A las diversidades cultural y lingüística imbricadas en estos fenómenos, se acoplan nuevos interrogantes con la irrupción del **lenguaje inclusivo** (en adelante LE-IN) bajo la impronta del *movimiento feminista*. Sus acciones y luchas materiales y simbólicas cuestionan no sólo el orden social patriarcal, sino también las políticas e ideologías lingüísticas en que se sustentan.

En este marco, nuestra mirada se focaliza particularmente en las instituciones que vigilan el funcionamiento de la **norma autorizada**, cuyo efecto en las prácticas socioeducativas propicia u obtura las relaciones sociales y de modo particular la relación pedagógica.

En el mundo hispanohablante, la Real Academia Española – RAE- y en nuestro país, la Academia Argentina de Letras- AAL- son las instituciones que representan la autoridad idiomática y establecen y regulan el funcionamiento normativo del español. En estos contextos macro y micro sociolingüísticos, se instalaron las polémicas sobre el LE-IN que si bien se manifiestan décadas atrás, emergen en los últimos años con un carácter polémico y disruptivo.

Si sólo se tratase de palabras...Referentes de un debate en proceso

En España, en 2018 asumen carácter público las controversias entre las autoridades académicas y el Ministerio de Gobierno respecto del uso del *masculino genérico*. En efecto, el creciente número de mujeres en los estamentos de gobierno, presionó a la RAE para aceptar la denominación de **Consejo de Ministras y Ministros**, al gabinete del nuevo presidente. Sin duda el LE-IN “ganó su primera batalla a la RAE” fueron algunas expresiones periodísticas de la época. No obstante y en simultáneo la institución consideraba en su página web “*que este tipo de desdoblamientos Ministras y Ministros son artificiosos e innecesarios*” desde el punto de vista lingüístico con argumentos normativos asentados en la gramática del español.

En nuestro país, Diana Maffia fundadora de la Red Argentina de Género Ciencia y Tecnología¹⁰¹ refiere que la polémica se remonta años atrás “ya en los ochenta se discutía el lenguaje inclusivo referido específicamente a la diferencia entre género marcado y comarcado”. Las soluciones tanto aquí como en España pasaban por duplicar: maestros y maestras, senadores, senadoras, presidentes, presidentas, o con el modificador, la estudiante, el estudiante; el conserje, la conserje.

De manera reciente, la polémica sobre *lenguaje inclusivo* repercutió fuertemente en ocasión del *Congreso Internacional de la Lengua* realizado en Córdoba, que generó otro evento en simultáneo: las *Jornadas Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos*, que representaron la mirada crítica sobre la organización, contenidos y autoridades del

¹⁰¹ <https://el país.com/cultura 2019/03/30/actualidad>

Congreso Internacional poniendo en evidencia los intereses económicos y políticos que representaba, al amparo y bajo la tutela de la RAE.¹⁰²

En relación con estos eventos, la presencia del movimiento feminista fue contundente, particularmente entre los jóvenes que entre otras cuestiones de mayor impacto social y jurídico

(la despenalización del aborto) defienden el uso de la “e” como género no marcado. Al respecto, la escritora Claudia Piñeiro expresó: “A las mujeres que lo utilizan les da exactamente igual lo que opine la Real Academia Española (RAE). Lo hacen y ya está”.

Respecto de la defensa del lenguaje no sexista, algunas periodistas especializadas en el tema consideran estas opciones como una postura generacional y antiacademicista. “Aunque algunos se enojen, el cambio que llevan adelante los jóvenes no es nuevo, ni una locura argentina” opina Patricia Kolesnicov, reconocida periodista de los medios nacionales.

Otras valoraciones sostenidas desde la AAL reiteran sobre el cariz político que toman algunas opiniones críticas sobre estos cambios en el uso del lenguaje. Desde nuestra perspectiva, argumentamos su defensa en cuanto expresan posicionamientos que sin duda adquieren un sentido político en cuanto cuestionan los poderes hegemónicos en cualquier ámbito de la vida social, no sólo la académica.

Alejandro Raiter, sociolingüista opina al respecto que:

“La lengua no es neutra y la prueba de que es ideológica, es que cambiarla cuesta tanto... nunca creí en la neutralidad de los estudios lingüísticos-gramaticales ...no, el lenguaje como capacidad, pero el uso de las lenguas es profundamente ideológico: la “e” frente a todos y todas, la “x” o la “@”.¹⁰³

¹⁰² Las discusiones sobre intereses económicos y políticos que sustentan estos eventos trascendieron al acontecimiento lingüístico y literario que las consigna. La participación de escritores, lingüistas, antropólogos y comunicadores generó una polémica de interés político, cultural y académico que tuvo una importante repercusión que trascendió a los medios de comunicación y a los ámbitos locales e internacionales. Representando aún sin proponérselo, el evento local DL-DH se instaló como un contra-congreso.

¹⁰³ Raiter, Alejandro. Titular de la cátedra de Sociolingüística de la Carrera de Filosofía y Letras de la UBA Lenguaje Inclusivo. Entrevista 2018.

La lucha por la igualdad de los derechos de las mujeres en el ámbito social, laboral y político, trasciende los límites de lo puramente lingüístico, gramatical y/o normativo, excediendo las relaciones históricamente consolidadas entre lo sintáctico- estructural, morfológico y semántico.

Por su parte, Santiago Kalinoswky, lexicólogo y lingüista del Departamento de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas de la Academia Argentina de Letras considera que a unas fórmulas que ponen en evidencia una injusticia social no se les puede responder con argumentos gramaticales, porque un fenómeno de índole gramatical, es de orden retórico.

En relación con el LE-IN, precisamente las peculiaridades morfológicas, lexicales y semánticas del sistema gramatical de la lengua son variables normativas que para Halliday se asientan en la semántica social. En las formas del LE-IN, las variaciones emergentes señalan las desigualdades de estatus cristalizadas entre masculino y femenino. Y son los hablantes quienes las exhiben e incomodan sin esperar la aprobación de las academias.

Mariela Masih¹⁰⁴, docente de la UNC, amplía esta línea de análisis y expresa que “desde hace tiempo los jóvenes buscan hablar desde un lenguaje inclusivo, que no se refiera al sexo de cada persona, sino a una autodeterminación amplia de género que estaría propiciando un profundo cambio social en la lengua”.

Controversias sobre el masculino genérico

En un artículo “Tod*s, Todxs, tod@s, todas y todos: el lenguaje es responsabilidad”, Pablo Barrera Alvarado y Antonio Ortiz Ramírez (2007), catedráticos mexicanos, expresan que “ el español como todas las lenguas naturales segmentan la realidad. Una lengua sólo se realiza y existe en las hablas”¹⁰⁵ por lo que historicidad, conservación y transformación son inherentes a las prácticas lingüísticas. Respecto de la situación polémica y controversial del masculino genérico, estos autores sostienen que existen al respecto dos posiciones: una, (A)

¹⁰⁴ Docente de la Escuela de Letras de la UNC de las asignaturas Variación Lingüística e Historia de la Lengua. Artículo “El tiempo dirá si el lenguaje inclusivo se impone, por ahora es una realidad”.

¹⁰⁵ Tod*s, todxs, tod@s, todes, todas y todos: el lenguaje es responsabilidad en Reflexiones Marginales. ISSN 2007- 8501 Universidad Nacional Autónoma de México.

que hablantes y académicos consideran que es innecesario modificar esa norma; otras (B) sostienen que les parece insuficiente, incluso excluyente e invisibilizador.

Desde la perspectiva de la sociolingüística coincidimos y reconocemos con los lingüísticos mexicanos que la historia de la lengua no está desligada de la historia de los hablantes, de los significados sociales que se potencian y construyen en las actividades sociales en que participan según espacios y posiciones en que se inscriben. De allí que, la discriminación hacia las mujeres, refleja las actitudes y costumbres inscritas en la sociedad; y “esas formas de discriminación hacia las mujeres en las gramáticas y en los diccionarios son un fiel reflejo de las costumbres sociales en tiempos y espacios determinados”.

En sus avances analíticos, tienen en cuenta las formas del latín y algunos cambios que se han dado en la lengua y rematan con ejemplos que posibilitan sistematizar algunos datos sobre el uso en México en documentos oficiales de duplicaciones con el artículo determinado: “Algunas leyes vulneran los derechos de las y los mexicanos”, caso de feminización del sustantivo por el artículo las maestras y maestros celebraron logros alcanzados, duplicaciones que son comunes a las empleadas entre nosotres.

Estos cambios no obstante, presentan también restricciones importantes. En español, hay casos en que la oposición genérica tiene valor semántico: niño-niña; tío-tía; perro-perra, gato-gata, aunque las distinciones más comunes, se realizan por procedimientos léxicos no morfológicos; hombre-mujer; caballo-yegua; vaca-toro. A veces se requiere más cambios que añadir un morfema: héroe-heroína, poeta-poetisa. Algunos casos de género gramatical y género social distinto, exigen el artículo determinante para significar en el orden del discurso: (el-la) policía, (el-la) centinela. También se dan peculiaridades como *bombero* cuyo uso no admite duplicación y para designar el femenino debe agregarse *la auxiliar bombero*; el masculino genérico neutro no se modifica.

Otras restricciones suceden puesto que las palabras no son unidades autónomas e independientes; dependen para significar de la situación comunicativa y se inscriben dentro del campo del discurso. Siguiendo a Halliday, los hablantes intercambian significados, no palabras. Así la selección lexical connota significados sociales y la oposición masculino - femenino no siempre es gramatical. Hombre público; mujer pública; callejero-callejera...intercambian valoraciones y variaciones cargadas de significados sostenidas por el orden patriarcal

Según la RAE, la actual tendencia al desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina y femenina va contra el principio de economía del lenguaje y se funda en razones extralingüísticas. Por tanto, deben evitarse estas repeticiones que generan dificultades sintácticas y de concordancia y complican innecesariamente la redacción y lectura de los textos.

El uso genérico del masculino se basa en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino. Por ello, es incorrecto emplear el femenino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Así, los alumnos es la única forma correcta de referirse a un grupo mixto, aunque el número de alumnas sea superior al de alumnos varones.

En virtud de lo que se expone en este artículo, se pone en énfasis en el enfoque gramatical del lenguaje, desconociendo abordajes sociolingüísticos, socioantropológicos, socio-discursivos, y semántico-sociales. Se imponen conceptos normativos, el deber ser de la teoría, sin asumir visiones más amplias de los fenómenos lingüísticos, sin tener en cuenta postulados científicos y/o sociales en debate referidos a: 1) la existencia del lenguaje como práctica, actividad, de los sujetos hablantes, 2) los procesos históricos y políticos que encarnan las lenguas. Es decir, la construcción social del lenguaje, sus instituciones y estatutos científicos. Procesos de conservación y transformación inscriptos en la noción de *cambio lingüístico*.

¿Qué aspectos de la lengua como sistema lingüístico y sistema social entran en conflicto?

Poniendo en debate las distintas posiciones expresadas hasta aquí, sostenemos que el potencial de significados sociales vinculados *al masculino genérico* ha restringido e invisibilizado a la mujer, por lo que en ámbitos del feminismo, se lo considera sexista.

Juliana Rodríguez, periodista y editora del diario La Voz del Interior de Córdoba cree que la reciente oleada estudiantil ha sido una reacción natural, no estratégica. “La idea de quienes defienden el uso de la ‘e’ como género no marcado, para así fijar un lenguaje

inclusivo, no sólo se basa en utilizarlo como lenguaje no sexista y escapar al binarismo del idioma, sino también marcar una postura generacional y, también, anti-academicista”.¹⁰⁶

Mercedes Bengoechea, otra referente sociolingüística¹⁰⁷ en defensa del uso del lenguaje no sexista, señala con claridad las consecuencias del uso del lenguaje sexista sobre la construcción de estereotipos e identidad de cada género y cómo ello da cuenta de la estructura patriarcal de las lenguas. Señala también que la lengua es una institución social y como tal sujeta a mejoras y modificaciones...para las mujeres es un instrumento de afirmación del yo femenino y para los hombres una forma de reconocimiento de la alteridad, de la diferencia.¹⁰⁸

José Valle, sociolingüista chileno que se desempeña en las Universidad de CUNY (Nueva York) aporta reflexiones interesantes sobre el sexismo, el lenguaje inclusivo y la gramática del sistema articulando las problemáticas relaciones entre el lenguaje y lo político. Representa una voz reconocida y polémica entre los académicos que adscriben a las dimensiones programáticas de la Glotopolítica.¹⁰⁹

Aproximaciones al campo empírico: relevación y análisis de encuestas entrevistas

Como reflexión preliminar, debemos reconocer que el estudio del LE-IN y su impacto en la vida social y /o escolar, posee diversas connotaciones cuyo ponderación es difícil efectuar con la escasa información sistematizada; no accedemos a resultados de investigaciones, ni reportes académicos; si de artículos y registros periodísticos en medios radiales y en prensa escrita.

Con el propósito de indagar lo que está ocurriendo en las escuelas respecto del reconocimiento y uso del LE-IN, elaboramos una encuesta y un guión para entrevistar a docentes y alumnos de distintas instituciones, de gestión estatal y privada de capital y provincia. En la presente ponencia contamos con un número relevante de encuestas y dos

¹⁰⁶ Juliana Rodríguez: “La Voz del Interior”.

¹⁰⁷ Mercedes Bengoechea, sociolingüista y catedrática de la Universidad de Salamanca.

¹⁰⁸ Jornadas sobre micromachismos 2014. El debate sobre el lenguaje no sexista surgió en la década del 60 como una rama del giro lingüístico en las ciencias sociales nace como una exigencia del feminismo para terminar con el androcentrismo y la ginopia.

¹⁰⁹ Glotopolítica es un campo de reflexión que explora la relación entre el lenguaje y lo político, desde posiciones teóricas y opciones metodológicas diferentes. Se priorizan teorías del lenguaje y del discurso que problematicen los binomios saussurianos petrificados como cimientos intocables. Considera articulaciones entre las disputas que atraviesan el campo literario y los posicionamientos sobre el lenguaje.

entrevistas, que ofrecen datos interesantes para someter al proceso de análisis. Exponemos a continuación, unas categorías-ejes que organizan la información sistematizada.

a) La recepción del LE_IN: problemática, tensiones y diferenciaciones.

Los interrogantes planteados acerca de cómo se percibe la recepción LE-IN en la vida social y escolar, todos los consultados consideran que se vive como una problemática que impacta en la escuela e incide en las relaciones docentes e institucionales, ya sea de manera explícita o en intercambios “pasillo” entre docentes y/o entre docentes y alumnos. Los argumentos coinciden en una mayor proporción en que:

- *“Genera discusión entre docentes y directivos” y de modo circunstancial, “entre alumnos y docentes”*
- *“Entre alumnos y docentes hay acuerdos y discusiones”...se llegan a intercambiar ideas y conclusiones interesantes.”*

Otros registros coinciden en que *“genera problemas y a veces conflictos entre padres y directivos”*. De un total de encuestados de capital y provincia de instituciones de gestión estatal y privada, el 92,3% consideran positivo y de interés el tema y lo abordan, sólo el 7,7% no lo tratan, ni resulta de su interés. Al sugerir que se explicite brevemente cómo es la recepción entre los jóvenes, los comentarios amplían los datos sobre las condiciones de recepción por parte de los estudiantes:

- *“... Siempre genera debate...muchos alumnos se resisten a su uso”.*
- *“...En un principio del tratamiento en el aula se percibe una fuerte resistencia, aunque después de explicar la lógica que subyace a esta necesidad de un LE-In , algunas alumnes morigeran su contumaz perspectiva anterior”*
- *“Por ahora los chicos sólo lo toman como algo novedoso. Algunos lo usan pero sólo para hacer bromas o molestar al que se opone.*
- *“Un esfuerzo, que si no están comprometidos con la igualdad de géneros, no harán. En el cole donde estoy no lo usan, y lo toman casi como una ofensa (aún ven la diversidad como problema y como una otredad).*

En estos comentarios de los profesores sobre la recepción del LE-IN entre los estudiantes, se observan actitudes de resistencia inicial o rechazo efectivo. En un colegio mixto en su mayoría de varones, predomina la valoración del sistema gramatical-normativo de la lengua; el uso del LE-IN se percibe como hostil, incómodo. Se infiere en algunos grupos de jóvenes varones, la vigencia del sexismo que discrimina e invisibiliza la presencia de la mujer en las interacciones sociales.

b) Relaciones institucionales y pedagógicas: incertidumbres, contradicciones

Algunos profesores de Lengua reconocen además que tienen dificultades para abordar el lenguaje inclusivo en sus prácticas de enseñanza porque carecen de elementos teóricos y - metodológicos pertinentes; ni la temática ni las referencias bibliográficas han estado presentes como contenidos de su formación, aunque reconocen las demandas actuales y la urgencia de profundizar su estudio y no frivolar sus argumentos. Dicen al respecto:

- *“Por su presencia en la vida de los jóvenes y la impronta del movimiento “ni una menos y el colectivo feminista.”*
- *“...En la escuela en que me desempeñé como docente se acepta y promueve el uso y abordaje del lenguaje inclusivo institucionalmente, aunque no todos los miembros de la comunidad educativa lo acepten. Muchas veces hay resistencia por parte de los estudiantes cuando lo utilizo, pero cuando no lo hago me reclaman (por ejemplo, si digo "Hola chicos y chicas" ellos agregan "¡¡Y chiques profe!!!").*
- *“...Desde la escuela se ha reforzado, en este último tiempo, el interés o necesidad de utilizar el lenguaje inclusivo ya que tenemos un estudiante que se considera género.*
- *“...Lo trabajo con textos de los MMC de interés para los estudiantes. Provoca un disloque al comienzo, después aceptación e identificación”.*
- *“...La reflexión desde el uso y el reconocimiento han dado resultados muy enriquecedores con los adolescentes”.*

La fuerza del movimiento feminista, la impronta del colectivo “ni una menos” en la vida de los jóvenes, penetra en la escuela, se hace visible, generando a veces tensiones y debates; de modo general, pareciera que los docentes asumen el compromiso de abordarlos en distintas instancias de la vida escolar.

- *“...Siempre genera posturas opuestas, pero las abordo con argumentos, l@s invito a estudiantes a leer y escuchar a especialistas.”*
- *“...La discusión gira en torno a los cambios que va teniendo el lenguaje, a partir de las distintas prácticas sociales. El lenguaje como entidad sociocultural que responde a los debates que se vienen habilitando”.*
- *“...Habitualmente converso con estudiantes de 2do ciclo de primaria sobre este tema, e intento incorporar en la oralidad el lenguaje inclusivo. También uso x o @ en las notas dirigidas a las familias... hay recepciones de todo tipo desde las familias, sobre todo porque soy la única maestra de la escuela que escribe notas así... de mis colegas docentes solo recibo comentarios "de pasillo" (generalmente negativos), y no se ha propuesto una discusión a nivel institucional al respecto. Sí he podido conversarlo con algunos docentes que tienen apertura en relación al lenguaje, y que han conversado también con lxs estudiantes que pueden escuchar)”.*
- *“...Con la directora de la escuela solamente he comunicado mi postura (no muy clara, por cierto), y se limitó a hablarme de la RAE... pero hasta ahora no me llamó la atención en relación a mis prácticas con lenguaje inclusivo”.*

Frente al interrogante: ¿Cómo abordaría el tratamiento didáctico del masculino genérico vs. lenguaje inclusivo? Se registran las siguientes respuestas:

- *”....Creo que puede ser útil historizar (para mostrarles que la lengua está en constante movimiento) un poco y comparar al español con otras lenguas...Mostrando su exclusividad*

en contraste con otras lenguas, como el inglés. Hago presente la diferencia en los adjetivos y muestro la imposibilidad del castellano para nombrar sin marcar género”.

- *“...Primero revisando aquellas categorías que tienen la declinación de género para luego agregar una tercera opción. Aclarando que no solo es para el inclusivo en plural o términos amplios si no para singulares y específicos. Por ejemplo "niñes" y "niñe”.*
- *“...Desde una mirada sociolingüística y explicando la importancia de las constitución de las identidades a partir de la lengua: es decir, la importancia de "nombrar-se" o "nombrar al mundo" nos constituye como sujetos con diversidad de identidades (sexuales, sociales, culturales, etc.)”.*
- *“...Considero fundamental comenzar explicando que el lenguaje es una construcción social e histórica, que cambia con el tiempo y que es vehículo de ideología, que pensamos con lenguaje y que, en muchos casos, es necesario cambiar el lenguaje para poder cambiar las ideas. Luego de la fundamentación socio-histórica sí, explicarlo desde lo normativo”.*
- *“...Intento en primera instancia que los estudiantes sean los que marquen desde dónde les interesa el abordaje. Luego, oriento con algunas líneas de análisis: desde el latín, el tema de la cantidad de referencia, desde la identidad como hablantes, y desde lo cultural y social como reflejo de un paradigma”.*
- *“...No acuerdo con lo de "vs". Creo que puede darse como opción válida, no como reemplazo. De esa forma, si l@s hablantes se sienten actores de sus decisiones y dueños de sus usos, hay mayor aceptación.”*

Con relación al tratamiento en la escuela primaria una docente considera lo siguiente:

- *“Lo abordaría desde la escucha en relación a las necesidades reales de trabajar el tema... en la primaria no se viven tan intensamente estas discusiones como en la secundaria”*

En muy pocos registros (dos) se alude al desinterés por abordarlo y se menciona la responsabilidad de los docentes y directivos, al respecto:

- *“...El equipo docente debería ponerse de acuerdo y consensuar pautas. Es necesaria la deconstrucción del paradigma hegemónico, del genérico masculino como inclusor, dar la discusión acerca de quién establece el genérico masculino para generalizar”.*

Las registros presentan aspectos coincidentes en aquellos docentes que han ampliado su formación al abrirse a enfoques sociolingüísticos que les posibilita interrogarse y problematizar con los alumnos sobre categorías, conceptos, normativas a partir de las cuales construir herramientas didácticas; en ese proceso, proponer la lectura y análisis crítico de textos orales o escritos que incorporan el lenguaje inclusivo en sus relatos ficcionales, periodísticos y en la vida cotidiana.

Frente al interrogante ¿Qué hipótesis puede plantear acerca de lo que significa para las jóvenes “hablar desde un lenguaje inclusivo”?, se registran las siguientes reflexiones:

- *“...El uso del lenguaje inclusivo permite a les jóvenes situarse en el presente, como nuevxs hacedorxs de su propia lengua y de frente a la urgencia de erradicar la mayor cantidad de desigualdades de género en la sociedad”.*
- *“...Es una marca de identidad. Para algunos grupos de jóvenes hablar desde un lenguaje inclusivo puede significar la posibilidad concreta de nombrarse a si mismos y como grupo social. Sin embargo, para muchos otros jóvenes de zonas del interior, no es una necesidad (al menos no urgente) teniendo en cuenta que muchas de estas discusiones aún forman parte de la vida social urbana...”.*
- *“...Considero que significa ampliar la mirada del paradigma binario de género masculino va femenino, y contemplar las decisiones en relación a la identidad de género”.*
- *“...La discusión gira en torno a los cambios que va teniendo el lenguaje, a partir de las distintas prácticas sociales. El lenguaje como entidad sociocultural que responde a los debates que se vienen habilitando”.*

Conclusiones provisionarias

Como se pone en evidencia en la mayoría de los casos, la comprensión y conciencia sobre las implicancias subjetivas y socioculturales del LE-IN dan cuenta de un colectivo docente, responsable de la función pedagógica y social que compromete su práctica educativa.

La conversación en nuestra lengua tiene implicancias sexistas y machistas, por lo que el uso del lenguaje inclusivo en las instituciones escolares presenta asimetrías entre los registros de habla de los sujetos sociales. En el proceso de análisis de los datos proporcionados por entrevistas y/o encuestas a docentes de escuelas secundarias, se manifiestan prejuicios, valoraciones, representaciones, en cuanto subjetivemas de las ideologías lingüísticas que ofrecen textos y contenidos de formación docente. Algunos de ellos, si bien anclados en la ciencias del lenguaje, cristalizados en la concepción de *lengua estándar* como garante que legitima y normaliza la lengua en la enseñanza y el aprendizaje escolar de las conocimientos.

La visión “descolonizadora” se asienta con énfasis en la teoría sociolingüística, por cuanto la conciencia del lenguaje como práctica social desestabiliza la visión monológica de la lengua como sistema estable y al habla como fenómeno individual que se activa en el acto de comunicación.

El lenguaje inclusivo emerge en diferentes formas del diálogo social, preferentemente en colectivos urbanos feministas incomodando la neutralidad normativa del sistema gramatical del lenguaje, desenmascarando las luchas por el poder que se asientan en el uso de las lenguas. Todas esas luchas, según la Glotopolítica, a su vez inscriben procesos históricos asociados al reparto de recursos y a la organización del trabajo.

En conclusión provisoria, recuperamos las palabras de José del Valle:

“...Se nos ha sacado de la comodidad a hombres y mujeres. y está bien que así sea. Porque está en curso una transformación que aspira a privarnos de nuestros privilegios en tanto que hombres y mujeres. Y que invita a considerar su complicidad en la reproducción de la desigualdad...un cambio no se consigue sólo con una cirugía gramatical..hacia el cambio se procede concibiendo al lenguaje como práctica social, siempre disputada e inscrita por ello en la vida

política...el cambio social será posible si se remece el lenguaje en su permanente transformación y, la vez, con la misma conciencia política, se alteran prácticas de ejercicio del poder y se subvierten los hábitos de intimidación que instalan la desigualdad en la vida cotidiana...”.

BIBLIOGRAFÍA

BARRERA ALVARADO P. y ORTIZ RAMIREZ P. (2016), “Tod*s, tod@s, todes, todas y todos: el lenguaje es responsabilidad. Reflexiones Marginales”. ISSN 2017- 8501. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://reflexionesmarginales.com/3.0/tods-todxs-tods-todes-todas-y-todos-el-lenguaje-es-responsabilidad/>

BIXIO B. (2012), “Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares”. En Lengua y Literatura. *Teoría, Formación Docente y Enseñanza*. (Coord.) Bombini, G. Ed. Biblos: Buenos Aires.

COOK-GUMPERZ, J. (1988), “La construcción social de la alfabetización”. Introducción, pag.15-27 y Cap. III: “La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización”, pág. 61-83), en *La construcción social de la alfabetización*. Paidós: Barcelona.

DEL VALLE J. (2018//2), *La política de la incomodidad*. Por AGlo. Anuario de Glotopolítica. Discusión. <https://glotopolitica.com/2018/08/21/la-politica-de-la-incomodidad/>.

----- (2017//1), AGlo. Anuario de Gloropolítica.

----- (2007), *¿La lengua, patria común? Ideas e ideologías del español*. Iberoamericana /Vervuet. https://www.jstor.org/stable/41678395?seq=1#page_scan_tab_contents

----- (2016), “Historia política del español. La creación de una lengua”. <https://www.editorialaluvion.com/CATALOGO%20ALUVION%20EDITORIAL.pdf>

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1994), “Enfoques del conocimiento y del habla en el aula”. Cap. 2: Pp: 21-47 y Reglas básicas del discurso educacional. Pp: 57-77. En, *El conocimiento compartido*. Paidós: Barcelona.

FOUCAULT, M. (1973), *El orden del discurso*. Tusquets: México.

HALLIDAY, M.A.K. (1982), “El lenguaje y el hombre social”, Cap. 1. Pp: 17-51, “Dialectos sociales y socialización” Cap. IV: Pp: 124-134. y “La importancia de la obra de Bernstein para la teoría sociolingüística”, Cap. V. Pp: 135-142. En, *El lenguaje como semiótica social*. F.C.E.: México.

HERRERA, G. (2005), “Sociolingüística y educación. Una perspectiva para abordar la diversidad lingüística en contextos sociales críticos”. En, Revista *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. UNC.

KALINOWSKY S. (2018), Lenguaje Inclusivo, esa piedra en el zapato de tantos. <https://www.infobae.com/opinion/2018/06/18/lenguaje-inclusivo-esa-piedra-en-el-zapato-de-tantos/>. Buenos Aires.

LAVANDERA, B. (1984), *Variación y significado*. Librería. Hachette: Buenos Aires.

ALEJANDRO RAITER (2018), “Tres lingüistas reflexionan sobre la irrupción de la “e” en el habla como herramienta de visibilización en su lucha contra el machismo”. Entrevista en Revista T *Le mer estebe serene*. <https://www.tiempoar.com.ar/revista-t/le-mer-estebe-serene>. Buenos Aires.



Área de
Educación
Centro de Investigaciones
Metodológicas de Ciencias
Exactas y Naturales (CIME)

ciffyh
Centro de Investigaciones
Metodológicas de Ciencias
Exactas y Naturales (CIME)

Escuela de
**Ciencias de la
Educación**

ffyh
Fundación Ffya
y Ffya de la UdeC

ISBN 978-987-86-2326-9

