Congreso Internacional de Educación y Política en el camino hacia un Nuevo Humanismo. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2019.

Subjetividades digitales.

De Piero, José Luis.

Cita:

De Piero, José Luis (2019). *Subjetividades digitales. Congreso Internacional de Educación y Política en el camino hacia un Nuevo Humanismo. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/jose.luis.de.piero/37

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pQ4a/KYM

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

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

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

80 años filosofía y letras 1939 - 2019 UNT

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Libro de Resúmenes

Tucumán
5, 6 y 7 de junio

CONGRESO INTERNACIONAL

EDUCACIÓN Y POLÍTICA

en el camino hacia un Nuevo Humanismo

Sergio Robin - Compilador

Declarado de Interés Provincial, Legislativo, Educativo y Turístico.

GOBIERNO DE TUCUMÁN

HONORABLE LEGISLATURA TUCUMÁN

MINISTERIO DE EDUCACIÓN | GOBIERNO DE TUCUMÁN

CLACSO

FLACSO ARGENTINA

CONICET TUCUMÁN

ENTE AUTÁRQUICO TUCUMÁN TURISMO | GOBIERNO DE TUCUMÁN

Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas

anfhe

RED DE FACULTADES DE HUMANIDADES DEL NORTE GRANDE

Congreso Internacional de Educación y Política
en el camino hacia un Nuevo Humanismo:
libro de resúmenes / Leal, Mercedes ... [et al.];
compilado por Sergio Robin; editado por José
Luis De Piero. - 1a ed. - San Miguel de Tucumán:
Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de
Filosofía y Letras, 2019.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-754-188-5

1. Educación. 2. Lengua. 3. Literatura. I. Leal, Mercedes. II. Robin, Sergio, comp. III. Piero, José Luis De, ed.
CDD 370.71

Congreso Internacional de Educación y Política en el camino hacia un Nuevo Humanismo: libro de resúmenes.
Compilador: Sergio Robin
Editor: José Luis De Piero
Diseño de Tapa: Pablo Pérez

Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Tucumán
San Miguel de Tucumán, República Argentina

© 2019, Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Tucumán
Queda hecho el depósito que prevé la ley 11.723
Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas en las leyes, le reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluido la reprografía y el tratamiento informático.

ISBN 978-987-754-188-5

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Tucumán

Decana
Dra. Mercedes del Valle Leal
Vicedecano
Mg. Santiago Rex Bliss
Secretario Académico
Prof. Sergio O. Robin
Secretaria de Coordinación y Fortalecimiento del Grado
Mg. Nélida Ángela Sibaldi
Secretaria de Extensión
Lic. Julia Saldaño
Secretaria de Posgrado e Investigación
Mg. Norma Ben Altabef

Coordinación de Asuntos Estudiantiles
Lic. Bruno Rafael Medina
Coordinadora de Proyectos para el Desarrollo del Grado
Prof. María Dolores Ameijde
Coordinadora de Asuntos curriculares
Prof. Elba Rosa Amado
Coordinadora de Relaciones Internacionales
Mg. Solana Mizrahi
Coordinadora de Graduados
Prof. María Victoria Molina
Coordinadora de Investigación
Dra. Gabriela Tío Vallejo

Coordinadora de Lenguas para la Comunidad
Lic. Julia Stella
Coordinadora de Formación Docente y Desarrollo Profesional
Prof. Elizabeth Analía Jaimes
Coordinadora de Promoción Socio-Comunitaria
Lic. Eva Fontdevila
Directora Departamento Publicaciones
Dra. Elena Acevedo de Bomba

Coordinadora de Políticas Comunicacionales
Prof. Mariana Carlés
Coordinador del Área de Comunicación Institucional y Tecnología Educativa
Mg. Pablo Adris
Secretario de Organización y Supervisión Administrativa
Sr. Luis Alberto Ponce
Directora General Académica
Sra. Liliana Romano de Juárez
Director General Administrativo
Sr. Dante A. Di Risio

Facultad de Filosofía y Letras (UNT)
Av. Benjamín Aráoz 800 – San Miguel de Tucumán – CP (4000), Tucumán, Argentina
Teléfono: +54-381 4213406 www.filo.unt.edu.ar

Congreso Internacional Educación y Política en el camino hacia un Nuevo Humanismo

Libro de Resúmenes

Compilador: Prof. Sergio O. Robin

COMITÉ ORGANIZADOR

Presidenta del Congreso
Dra. Mercedes Leal
Vicepresidente del Congreso
Mg. Santiago Rex Bliss
Presidente Comité Organizador
Prof. Sergio Oscar Robin
Coordinación Académica
Dra. Susana Maidana

COMITÉ ACADÉMICO

Dra. Carolina Abdala (UNT)
Dr. Nicolás Arata (UBA-UNRN-UNIPE)
Dra. Adriana Arpini (UNCuyo- CONICET)
Dra. Griselda Barale (UNT)
Dra. Marta Barbieri (UNT)
Dra. Dora Barrancos (UBA-CONICET)
Mg. Norma Ben Altabeff (UNT)
Lic. Patricia Breppe (UNCa-Pta. Red del Norte Grande)
Dr. Alfredo Carballeda (UNLP)
Dr. Alberto Damiani (UBA-CONICET)
Dra. Julia Patricia Ortiz de D´Arterio (UNT)
Dr. Daniel Escribano (UNDAV)
Dr. Pablo Gentili (UERJ)
Dr. Alejandro Grimson (CONICET-UNSAM)
Mg. Pedro Gómez (UNT)
Dr. José Goyti (UNR Pte. ANFHE)
Dr. Ricardo Kaliman (CONICET-UNT)
Dr. Juan Pablo Lichtmajer (Min. Educ. Tuc.)
Dra. Carolina Mera (IIGG-UBA)
Mg. Mirtha Litvak (UNT)
Dra. Graciela Morgade (UBA)
Dra. Carmen Perilli (UNT-CONICET)
Dr. Pablo Pineau (UBA)
Dr. Juan Piovani (CONICET-UNLP)
Dra. Adriana Puiggrós (UBA)
Mg. Luis Alberto Quevedo (UBA- FLACSO)
Mg. Adriana Sleibe Rahe (UNT)
Dr. Eduardo Rinesi (UNGS)
Dra. Ana Rivas (UNT)
Dra. Cecilia Esther Saleme (UNT)
Dr. Claudio Suasnábar (UNLP)
Dr. Diego Tatián (UNC)
Gabriela Tío Vallejo (UNT-CONICET)
Dra. María Elena Villecco (UNT)
Dr. Daniel Yépez (UNT)
Dr. José Yuni (UNCa-CONICET)

COMITÉ DE NOTABLES

Dra. Lucía Piossek Prebisch
Dr. Gaspar Risco Fernández
Mg. Clotilde Yapur
Prof. Luis Bonano
Lic. Josefina Racedo
Dr. Juan Minetti
Dra. Cristina Bulacio
Dra. Judith Casali de Babot
Dra. Nilda Flawiá
Prof. Olga Flores de Molinillo
Prof. Alba López
Dra. Ivonne Bianco
Prof. Virginia Babot
Prof. Irene García
Dra. María Adela Suayter

COMITÉ ORGANIZADOR Y EVALUADOR

Mg. Nélida Sibaldi
Lic. Julia Saldaño
Lic. Julia Stella
Dra. Griselda Barale
Dra. María Mercedes Risco
Dr. Andrés Stisman
Prof. Fabián Vera del Barco
Dra. Beatriz Garrido
Dra. Gabriela Tío Vallejo
Dra. Lucía Vidal
Dr. Facundo Nanni
Dra. Romina Zamora
Dra. Liliana Massara
Dra. Carolina Sánchez
Dr. Julio Sal Paz
Prof. Cecilia Castro Llomparte
Prof. Lorena Cabrera
Mg. Stella Taboada
Dr. Marcelo Martino
Prof. Marta Córdoba
Prof. Juana González
Prof. Gabriela Chávez
Prof. Eleonora Quiroga
Lic. Melina Lazarte
Prof. Brenda Coria
Dra. Ana Carreras
Lic. Florencia Alonso
Lic. María Belén Espeche
Lic. Romina Álvaro
Lic. Graciela Yacuzzi
Lic. Lucía Granda
Lic. Abog. Gabriela González
Dra. María Marta Luján
Mg. Pedro A. Gómez
Lic. Fabián Silva Molina
Mg. Mary Esther Gardella
Lic. Eva Fontdevila
Prof. Jorgelina Chaya
Lic. Josefina Lanzi
Mg. María Eugenia Bestani
Dra. María del Carmen Pilán
Mg. Guadalupe Zamora
Mg. Mónica Ponce de León
Dra. Cecilia Weht
Prof. Clara Calvo
Prof. Walter Medina
Prof. Fátima Figueroa
Prof. Adriana Younes
Prof. Juan Luis González

Índice

Congreso Internacional Educación y Política en el camino hacia un Nuevo Humanismo 4

Libro de Resúmenes 4

Prólogo 1

Eje 1 Educación y saberes populares. Hacia un nuevo humanismo 3

1 (a) Ampliando las fronteras del derecho a la educación 4

El derecho a la educación: relatos de experiencias del Curriculum vivido de estudiantes universitarios no tradicionales 5

El desafío de la inclusión en un instituto de gestión privada 11

La formación del/la profesor/a de geografía: una cartografía sobre la primera experiencia de práctica docente 15

Pautas socio-culturales que propiciaron la Reforma Universitaria de 1918 20

Narrativa pedagógica: sonata inclusiva de formación creativa 25

Las políticas públicas como soporte y apoyo a la concreción del derecho a la educación de adolescentes y jóvenes provenientes de contextos vulnerables 30

Gubernamentalidad, Educación y Emancipación 33

Situaciones problemáticas de una escuela de gestión pública ubicada en una zona urbano marginal de San Miguel de Tucumán 38

Vinculación entre familia y comunidad en las trayectorias educativas tempranas ..43

Educación como herramienta para el acceso a la justicia social. 46

Reflexiones en torno a los aportes de la Historia en la formación del trabajador social 47

Estudios de género y decoloniales en los andamiajes de la enseñanza de la antropología social 52

El ingreso de mujeres al Gymnasium UNT: interrogantes y aproximaciones a un estudio de caso 57

Salir al encuentro: repensar las prácticas docentes universitarias en términos de hospitalidad 62

El concepto de Educación Física: Una aproximación desde la mirada de los Estudiantes del Profesorado en Educación Física. 67

El CAJ como herramienta de inclusión social y educativa 70

¿El secreto de la vida? Supuestos en la construcción del modelo de ADN. Relación con el conocimiento de residentes de Profesorado en Ciencias Biológicas 76

Estudiantes universitarias no tradicionales y currículum vivido. Una indagación biográfica narrativa a Titulares de un Programa de Transferencia Condicionada 80

Camino a la universalidad de la educación secundaria: escuelas rurales mediadas por TIC.....86

Haciendo camino al andar: formar profesores en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Tradiciones de origen y resignificaciones del presente.....92

La subjetividad como proceso intersubjetivo para la educación decolonizadora ...100

Trayectorias Educativas Tempranas. La Educación Temprana como escenario posible.....105

Configuración y dinámica de funcionamiento del movimiento estudiantil en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.....110

SRTIC: Un nuevo escenario pedagógico en la enseñanza de la Historia.....115

Nuevas significaciones de la enseñanza. ¿Qué significa enseñar hoy? La didáctica en un nuevo escenario través de dos obras: *El maestro ignorante* de Jacques Rancière *y Pulgarcita* de Michel Serres.....118

Aportes para el debate de la Educación No formal: contextualización de las prácticas educativas.....124

El camino dialectico de la idea de formación. Algunas estaciones de subte, en el marco de nuestras reflexiones sobre la trayectoria formativas de directores e inspectores.....129

Tutoría Docente y Trayectorias Académicas en la Universidad.....135

Repensar la evaluación en talleres de escritura creativa dentro del marco institucional escolar 140

Constructos híbridos como innovación de las prácticas educativas en la Formación Docente 145

Políticas de inclusión en Educación Superior: ofertas formativas, enseñanza y territorialización en tres universidades del conurbano bonaerense.....150

La Escuela ante el cambio cultural 155

El caso de los ingresantes en una nueva Sede Universitaria del interior argentino. Trabajando por la equidad y la diferencia.....158

Experiencia educativa mediante el uso de TIC para el aprendizaje en contextos pedagógicos heterogéneos.....164

Narrativas sobre la práctica docente: primeras experiencias de estudiantes de artes plásticas 168

Programa de Acción Afirmativa – Cupo Protegido para jóvenes de los Valles ingresantes a la carrera de Medicina de la UNT Tensiones entre el espíritu de la norma y las realidades vividas por los sujetos 174

El desafío de la evaluación: un nuevo formato de evaluación en la formación docente 179

La integración-inclusión educativa en el centro-sur de Santa Cruz: historización de legislación y prácticas con enfoque institucional. Tensiones, indagaciones y aportes en clave de época. 184

Tutoría, formación e inclusión en la UARG-UNPA. Reflexiones en la transición de estudiante a profesional 189

Políticas de inclusión y territorio: la escuela secundaria un lugar de l@s jóvenes ..194

Preguntas acerca de las trayectorias educativas de los/as jóvenes de una escuela de educación técnica de El Carril 199

Estrategias lúdicas en contextos educativos de nivel inicial: implicancias para el desarrollo infantil 203

Instrumentos para la asistencia a las tutorías en el ámbito de la Universidad Nacional de La Matanza 209

Las transformaciones que operaron en la educación técnico-profesional en Argentina y Tucumán desde la década del 90 hasta el contexto actual: un análisis desde la normativa vigente 212

Educación en contexto de encierro: la experiencia de los actores 217

"Nueva Humanidad": ¿Una nueva escuela frente a un mundo que muere o un monstruo del claroscuro? 220

Trayectorias Educativas de alumnos con discapacidad en la UNT 222

Los pies en la tierra y la mirada en el barrio 226

Cuando la educación ambiental es un desafío: las aves como herramienta para la conservación en Tucumán, Argentina 231

Prácticas y experiencias investigativas. Desafíos educativos 233

El Curso de Nivelación para ingresar a una Facultad de Economía. La visión de los aspirantes 238

Dilemas de la ética educativa 243

El rol de la educación en los museos de arte de San Miguel de Tucumán para la inclusión de los sectores con vulnerabilidad social 247

Nuevos desafios para la formación docente innovar con TIC 251

Contextualizando lo descontextualizado: Reflexiones teóricas acerca del Informe de las universidades Argentinas del Centro de Estudios de la Educación Argentina 255

Reflexiones sobre una experiencia de Formación de Posgrado en Violencia Doméstica desde una perspectiva interdisciplinaria e Intersectorial 260

Perspectivas de la política educativa en la infancia: análisis de un caso en un municipio de la provincia de San Juan, Argentina.....265

Misiones a Escuelas Rurales.....268

La Educación Popular, la Educación Social y la Comunicación abordadas en sus tensiones coyunturales.....274

Reconstrucción de la historia institucional de la FACDEF desde la trayectoria cronológica de sus directores 1953 - 2003 279

Universidad y corte suprema en tiempos de neoliberalismo. La gratuidad asediada 283

Practicas evaluativas y su relación con lo normativo. Analisis de un caso 288

Las dos caras de la Educación: La Educación en contexto de encierro en la Provincia de Catamarca 292

Dificultades con la cuantificación en los procesos evaluativos. Una experiencia con futuros docentes 297

Hacia una escuela más inclusiva: Abordajes que privilegian la expresión y el autoconcepto de niños y jóvenes de grupos sociales vulnerabilizados 302

Trayectorias de estudiantes: entre la teoría y la realidad. El caso del profesorado en ciencias biológicas de la UNT 307

Construyendo conocimientos entre Universidad y Agricultura Familiar. Aprendizajes de una relación sinérgica e intersectorial entre docencia, extensión e investigación 312

Conocimientos relevantes para la accion docente desde la vision de los residentes 317

Trayectoria escolar: un recorrido, un derecho de los adolescentes y jóvenes 321

La formación institucionalizada de posgrado en ciencias sociales: un estudio de caso sobre docentes investigadores en Jujuy 327

El desafío de la calidad educativa en contextos rurales y vulnerables 332

Identificación oportuna de barreras al aprendizaje y la participación en niños/as entre 3 a 5 de edad del CPC arguello. trayectorias educativas tempranas.....337

El uso pedagógico de las imágenes. Regímenes escópicos y prácticas disruptivas 342

Apropiaciones de TIC: Las voces de las docentes de Educación inicial 347

Poblar con palabras poéticas: problemáticas y desafíos en torno a la formación de lectores 351

Las subjetividades en la conformación del campo de estudio de la Formación Docente 354

Límites y fronteras: hacia una renovación pedagógica para una nueva enseñanza 358

La Universidad y la profesión académica como campo de tensiones 363

La enseñanza de la argumentación en el sistema educativo:un camino para la construcción de ciudadanía 369

El camino de la Educación Integral: Haceres, Sentires y Pensares para Ser 373

Acerca de la construcción del concepto "Estado-Nación" en la formación docente inicial 377

Interpretar representaciones de experiencias formativas de estudiantes desde la residencia y práctica docente. Un desafío desde la historia y la geografía. 382

Representaciones sociales sobre el perfil del estudiante de odontología. su entramado en el curriculum oculto. 387

Análisis de caso de una política pública en el NOA. La experiencia educativa del Programa de Formación a Titulares de "Hacemos Futuro" Convenio UNSE - MSyDS 2018 392

Déficits en las condiciones materiales del hogar vinculadas con el desarrollo de la alfabetización 399

Desplazamientos y nuevos actores en las escuelas rurales. 401

Las mitomanías en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA): Volvemos a la escuela para que no nos quiten el salario de los chicos o el plan. 406

Autorías de la palabra-pensamiento en niños y adolescentes de San Miguel de Tucumán (Argentina), Santa Clara (Cuba) y Ecuador. Prácticas educativas inclusivas . 411

El acceso a la educación secundaria en las provincias de Catamarca, Santiago del Estero y Villa María (Córdoba) 417

Estrategias y usos de TIC en prácticas de enseñanza de Educación Inicial. 422

Enseñanza del derecho: la importancia del lenguaje y del trabajo interdisciplinario en la construcción de sentidos. Una reflexión sobre los planes de estudios 2000 y 2018 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales UNT 427

Propuesta de protocolo de actuación para garantizar la accesibilidad académica en la Universidad 431

Memorias curriculares en los pliegues de las prácticas docentes del nivel superior 436

Pensando en la Formación de Formadores-Construcciones Teóricas.....441

"Las promesas valen más y cuestan menos…" Avances, contradicciones y deudas en la materialización del derecho a la educación secundaria en espacios rurales.....448

Monitoreo permanente para mejorar el rendimiento académico: Observatorio Institucional.....453

El derecho a la educación. Obstáculos para la inclusión en las universidades publicas 458

El supervisor y sus funciones: las tensiones entre las prácticas de acción y los textos políticos en la escolaridad obligatoria.....462

Estrategias y gestiones para el aprendizaje que se inscriben en el Pensamiento del profesor de la FAUNT. Análisis de una experiencia inter-cátedra e interinstitucional, en la carrera de la Licenciatura en Teatro de la UNT.....466

El territorio continuum educación - extensión. Análisis de la experiencia de Voluntariado entre UNSE y Federación TUKUY KUSKA (2018-2019).....471

La Inclusión en la Universidad dentro del Paradigma de los Derechos.....477

Saberes sobre el saber en el oficio de enseñar en contextos sociopolíticos contemporáneos. Presentación de un proyecto de investigación.....481

Viejas deudas y esperanza persistentes en educación: formación de personas jovenes y adultas en organizaciones populares.....486

El potencial educativo de las Culturas Urbanas Juveniles para el ejercicio de la Justicia Curricular y la deconstrucción de las prácticas escolares en Educación Física 491

Aportes de la virtualidad al desarrollo de habilidades metacognitivas en matemática 497

Jóvenes en situación de libertad asistida: el desafío de la inclusión educativa. 504

Contribuciones del Seminario de Educación Universitaria para repensar la Universidad Pública.....505

¿Quo vadis Universitas? En diálogo con José Ortega y Gasset y los abogados liberales reformistas de la Universidad Nacional de La Plata (1916 -1930) 510

Religión y educación en las escuelas públicas de Tucumán. Escenarios silenciados de debate y exclusión 514

Las biografías escolares de los docentes formadores y su incidencia en la formación docente inicial para los ámbitos rurales de la quebrada de Jujuy 518

Representaciones sociales del sujeto pedagógico en contexto de encierro según los docentes y la población estudiantil de jóvenes adolescentes con causas sociales y penales, en un instituto de menores en San Miguel de Tucumán. 523

El impacto de las políticas de formación docente en los IES de la jurisdicción de Tucumán....528

La perspectiva sociológica de la educación en los planes de estudios formación docente inicial....533

Identidad y formación docente. El caso del profesorado de sordos e hipoacúsicos en la provincia de Tucumán....538

Trayectorias educativas interrumpidas. Factores que intervienen en el abandono de los estudios universitarios en la etapa de la terminalidad. *El caso de la UNPA-UARG.*..543

La política pública de la convivencia escolar desde la perspectiva docente. Estudio sobre su impacto en la realidad educativa de la provincia de Tucumán....549

Resultados socioeducativos de la aplicación del programa 'Ellas Hacen – Tucumán' – ZONA Capital....556

Enseñar y aprender Cálculo empleando TIC. Un nuevo desafío en una Facultad de Economía....561

Aplicación del proyecto de apoyo a las ciencias humanas (PROHUM II) en el tercer año de la carrera de inglés de la UNT....566

La Universidad como Organización....570

Debates en torno a la formación docente de posgrado: la perspectiva de la reflexión sobre la práctica....580

Tensiones paradigmáticas en la educación argentina y su incidencia en los programas socioeducativos: La inclusión (igualdad) y el mérito educativo en el programa socioeducativo PROGRESAR....585

Entre la valoración y el desconocimiento: sentidos sobre la escolarización secundaria técnica de jóvenes en contextos de pobreza urbana....590

Escriturar la experiencia: miradas, escrituras y propuestas en torno a la formación docente....593

Aportes para el trabajo en la educación desde la perspectiva de género. 597

Tensiones y transiciones hacia la mirada de una educación inclusiva. Trayectorias educativas de alumnos de nivel secundario de Educación Especial.....600

Políticas para la inclusión educativa y nuevas formas escolares para la escolarización secundaria obligatoria: El Programa "La escuela sale del aula" en la provincia de Corrientes. 605

El impacto del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) como experiencia para asegurar condiciones de calidad en sectores sociales vulnerables: la experiencia en la provincia de Salta....610

Una reflexión sobre la construcción de saberes profesionales en la formación inicial docente en Letras a partir de la escritura de las Memorias 616

Desarrollo de la interacción comunicativa en infantes en situación de vulnerabilidad 621

Experiencias socioeducativas del Ministerio de Educación de Tucumán 626

Los M25 sin título secundario: viejos nuevos ciudadanos universitarios 629

Incorporación de prácticas de enseñanza con Tics en el profesorado de Historia del IES Manuel Marchetti. "Construyendo memoria colectiva. El caso de los Ingenios azucareros." 633

Las tramas de la experiencia escolar en la ruralidad, el caso de una escuela secundaria del chaco salteño. Interrogantes y desafíos. 638

Leer antes de leer: una experiencia de lectura con niños y niñas de cero a cinco años en espacios comunitarios 641

La ampliación del acceso al nivel inicial en los partidos del Gran Buenos Aires, Argentina 650

Las trayectorias académicas y el curriculum en las narrativas de estudiantes de Odontología 655

Los diseños curriculares y los criterios de selección de los conocimientos escolares en el Profesorado de Educación Primaria de Jujuy 660

Las múltiples experiencias de la escuela secundaria: abordajes teóricos y perspectivas de profesores de la provincia de Córdoba 665

Los movimientos sociales como espacios educativos y el trabajo con la infancia desde la educación popular: aportes para repensar la educación desde los campos pedagógico y sociológico. 668

1 (b) Campo popular y formación académica 673

Arte y educación popular, entre el saber académico y el barrial: reflexiones desde las prácticas educativas con las infancias en la Escuela Artística Popular de Alto Comedero-Jujuy. 674

Las teorías epistemológico-sociales y la necesidad de abrir las ciencias sociales latinoamericanas 679

Mediaciones y tensiones entre cultura popular y cultura académica. El caso de la revista digital *Sin Miga* 684

La escritura creativa como espacio que restituye a la ausencia 687

Encuentro de educadores: la educación popular abriendo puentes entre la Universidad y los Movimientos Sociales 691

Trabajo docente desde las narrativas y las representaciones de los propios actores sociales. 696

"Los actos escolares" Poder ideológico y construcción identitaria 699

El canon literario y la exclusión o inclusión de la poesía popular. Coplas y copleras en el ámbito de la educación hoy 702

Gaspar Risco Fernández y el desarrollo de dos experiencias de Educación Popular entre Dictaduras. Avances de una investigación....705

La Experiencia pionera de la Carrera de Posgrado en Comunicación para el Desarrollo en la Universidad Nacional de Tucumán. Un balance 20 años después 710

Glotopolítica actual. La construcción y transformación de prácticas inclusivas 713

Explorando aspectos positivos y negativos de la práctica docente....715

Eje 2 Lenguas, literaturas y configuraciones culturales. Entre fronteras y puentes....718

2 (a) Estudios lingüísticos, literarios y culturales: los permanentes retos de la interdisciplinariedad. 719

Traducir - traicionar - recordar: delaciones en el *Manuscrito quechua de Huarochirí* (1608) 720

Construcción discursiva de la imagen del presidente Jair Bolsonaro en algunos periódicos *online* de la Argentina 723

"Las palabras también hacen política": El uso del lenguaje inclusivo y el humor en las redes sociales (memes). 728

La autoría de pensamiento: las autofiguraciones y las representaciones del otro...731

El concepto de frontera en la novela *La ciudad de los sueños* de Juan José Hernández. Transgresión, estigma e identidad. 736

Algunas notas sobre *Concierto de jazz* de Jorge Accame....739

La Educación intercultural bilingüe en Santiago del Estero 742

La influencia de los flujos inmigratorios en el plurilingüismo en Santiago del Estero 743

Lenguaje Inclusivo: Una herramienta lingüístico-didáctica necesaria para reflexionar sobre los derechos de lxs estudiantes....745

Matrices de enseñanza-aprendizaje de la lengua e ideologías lingüísticas en las aulas tucumanas de nivel primario 751

Zona de Obras de Leila Guerriero: la crónica en construcción 754

Las marcas de La Quichua en el habla de los Santiagueños. 758

Taller literario Supernova: una frontera indómita en Tucumán....761

Proyecto PRA.D.O (Pragmática del DISCURSO oral): investigaciones en curso 762

Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas "Dra Elena Malvina Rojas Mayer" (INSIL): recorridos y búsquedas 766

Ultravisitor. Poéticas de la ironía y ciencia ficción en *La máquina de rezar* de Bob Chow. 770

Lavinia / Tamora: Cuerpos nómades 773

La confesión como forma de sujeción más que de liberación en *The Penelopiad* 776

La ESI y la Identidad Cultural en el nivel secundario. Propuestas didácticas desde la literatura. 777

Los hermanos de Terencio: una revisión de los modelos pedagógicos para pensar el rol docente en el aula 781

Cumbiagei. Puro comic gay bonaerense cabeza. Configuraciones identitarias y espacialidades disidentes en el cómic de Ioshua. 784

El género "tesina de licenciatura" en la carrera de Letras. Revisión histórica de trabajos defendidos desde la implementación del Plan 2005 789

Aportes y reflexiones en torno a la retórica en el camino hacia el nuevo humanismo 794

Leer el pasado en clave de futuro. Distopía y política en la literatura tucumana actual 796

Estereotipos y experiencia personal en discursos de estudiantes alemanes/as y austríacos/as en la Argentina 799

Tucumán en el imaginario literario: el caso de Elvira Orphée 804

Los clásicos grecolatinos en publicaciones periódicas del siglo XIX 806

Comunidades Africanas en Tucumán: la calle como espacio de aprendizaje de una segunda lengua 809

Los procesos de comprensión de docentes tucumanos de nivel medio sobre el 12 de octubre: un estudio de caso a través de entrevistas 811

Roles y estereotipos femeninos en *La Asinaria* de Plauto 816

Los videojuegos también narran: la innovadora narrativa de *Demon's Souls* para *Playstation* 3 818

El latín y su valor cultural en el ámbito educativo 821

SLOVEŽANŠČINA - Cambio de código y préstamos lingüísticos entre descendientes de eslovenos en Tucumán: un estudio de caso 823

El socavón y la pared vacía: representaciones de la ciudad de La Paz en *Aurificios* de Alan Castro Riveros 829

Poética del despojo en los documentales de Patricio Guzmán 833

Wak'a. Hacia una propuesta de categoría latinoamericanista de la alteridad 836

Nuevas Medeas nuestras... La apropiación de la cultura clásica en la dramaturgia contemporánea de Tucumán 838

El taller literario en el programa CAJ como espacio de transgresión: una oportunidad para repensar los sentidos de una escuela inclusiva 840

Los argumentos en el debate por el lenguaje inclusivo 845

Lengua madre: la experiencia de inexistir y la búsqueda de una identidad 847

Educación, estudios clásicos y política. Una aproximación a la retórica de la *usurpatio* 852

Bazán Frías: entre historia, mito, literatura y pantalla grande 856

La enseñanza de la lengua griega en la facultad de Filosofía y Letras 859

Enseñar e investigar para transformar: Desafíos y Propuestas desde la Lingüística Social. 861

Itinerario histórico de la formación lingüística en la carrera de Letras de la UNT: una aproximación epistemológica y glotopolítica 867

Star Wars y la Antigua Roma: propuesta pedagógica para la escuela secundaria actual 871

Autorías de la palabra-pensamiento y procesos identitarios en espacios educativos de Tucumán 874

2 (b) Enseñanza de lenguas extranjeras y realidades socioculturales 879

Tipos de preguntas de comprensión de lectura en Lengua Extranjera Inglés en Tucumán 880

Memoria, escuela y adolescencia en la década del 70: las novelas de Claudia Piñeiro y María Rosa Lojo en la clase de español lengua extranjera 887

Hacia el nuevo humanismo plurilingüe: Fundamentos teóricos y propuesta para la carrera del profesorado de italiano en la Universidad Nacional de Tucumán. 892

El discurso científico no es objetivo ni impersonal: análisis de la voz del autor desde el Análisis Crítico del Discurso en artículos científicos de agronomía en inglés. 899

Diseño de material áulico atendiendo a la competencia intercultural y relevancia social del Español como Lengua Extranjera. 903

La investigación en la clase de lectura de inglés con fines específicos (IFE): aportes del análisis conversacional 912

Actividades para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la clase de literatura en inglés. 917

Propuesta para la Desestructuración de Representaciones Negativas en la Enseñanza-Aprendizaje de LE Inglés. 920

Orientaciones para la enseñanza de lecto-comprensión de textos en inglés en los diferentes niveles del sistema educativo 925

Poesía de guerra Malvinense: una propuesta comparativa desde los estudios del trauma....930

¿Cómo es la enseñanza del idioma español en las escuelas de los Estados Unidos? 935

Activación de estrategias de inferencia léxica en un curso de inglés con fines específicos (IFE) 938

El universo femenino en la literatura caribeña postcolonial en inglés de Grace Nichols 942

Leer, comprender, traducir del inglés al español a partir de un texto poético en el contexto de clase de Idioma Moderno Inglés I 947

Retórica y construcción lingüística en el periodismo de opinión....952

Experiencias de prácticas de clases e investigación en la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA) aplicables a la enseñanza de una LE (Lengua Extranjera)....957

La enseñanza del inglés en la escuela primaria: desafíos para pensar una didáctica específica en contextos de pobreza....961

Gramática de las locuciones preposicionales locativas: un aporte desde una perspectiva translingüística....966

Eje 3 Pensamiento filosófico, arte y sistemas de creencias 971

El *Ab Iuris* y el dominio de las significaciones vs. la egología y la escuela trialista. Una teoría materialista y a priori sobre la imbecilización de la especie humana 973

Hacia unas humanidades post-antropocéntricas, sobre algunas implicancias éticas 976

Un abordaje problemático de la educación de la filosofía desde una concepción de la filosofía como ejercicio....979

Hacia una historia del arte decolonial: el caso de Tucumán 983

Para entender la negatividad que atraviesa a los/as sujetos/as. Aportes desde Dussel y Honneth.....986

Actos de habla y argumentación 988

Lenguaje, acción y poder....991

La religión en el currículo de las escuelas públicas primarias de Tucumán: ¿Estado Laico? 994

Imagen, montaje e interpretación 999

Las "bases" de Alberdi: biopolitica, liberalismo y racismo de Estado 1004

El humanismo filosófico en Tucumán desde la figura icónica de algunos de sus pensadores 1006

Utilidad y relevancia de la filosofía del lenguaje 1009

Giovanni Pico della Mirandola. La dignidad del hombre y su libertad de autocreación 1013

De cuerpos y palabras: ¿Hay acaso sólo un modo de nombrar al cuerpo? 1018

La educación actual como posicionamiento 1021

Racionalidad neoliberal y universidad: la encrucijada del presente 1026

Algunas consideraciones acerca del ideologema "revolución" en *La Montaña. Periódico socialista revolucionario* (1897) 1030

La metáfora en la argumentación: desde la función cosmética al rol gnoseológico 1032

Kant con Sade en la interlocución Foucault-Lacan 1035

Muerte y resurrección de una lengua. Representaciones del latín en letrados argentinos del siglo XIX 1038

La noción de metáfora nietzscheana. Una reflexión sobre el Humanismo 1040

Lo que la Filosofía calla 1042

El indecible ético 1048

Vestigios de persistencia de la episteme clásica en la producción discursiva de la Psicología experimental a fines del siglo XIX: 1052

El relato de la violación de Lucrecia ayer y hoy: Diálogos (im)posibles. 1056

Homo sensualis: semiosis filosófica de la construcción del hombre contemporáneo 1059

La danza contemporánea en la educación artística como herramienta para la transformación individual y colectiva. 1062

El juego de lenguaje de la didáctica 1067

Un recorrido por la experiencia filosófica de enseñar filosofía 1071

¿Qué es la literatura? Una aproximación estética desde Barthes, Rama y Sartre. . 1074

Desamarrar lo humano. Un abordaje desde Frantz Fanon 1076

Nietzsche es más que la "bolilla difícil" del programa. Reflexiones sobre el lenguaje y la educación. 1079

El pragmatismo contemporáneo en el análisis de la moral. Repensar los vínculos entre ética y educación. 1081

La formación de docentes de arte desde una perspectiva cultural. Miradas y experiencias. 1085

El hilo rojo republicano 1088

Pensar la espacialidad 1090

Estrategias de hablantes frente a la estigmatización lingüística: el *tucumano básico* y una mirada desde el Giro Decolonial 1094

Hacia la configuración de una Semiótica de la Memoria 1097

La destrucción de la universidad. Aportes de la Fenomenología Material de Michel Henry. 1100

Comprensión y traducción como experiencias de hospitalidad lingüística 1104

El cuidado de sí y de los otros: Política del pensamiento. Aportes para una educación humanista en Platón y Martha Nussbaum 1109

Macrismo Y Campo Intelectual. Del optimismo de la voluntad al entusiasmo neoliberal 1111

Hilary Putnam: Pragmatismo y objetividad moral 1117

Problematización de la discontinuidad histórica 1122

La lógica de Hegel: ¿una metafísica de la diversidad? 1127

García Morente y su paso por la Universidad Nacional de Tucumán 1129

Filosofía de la conquista y el problema del otro 1130

Eje 4 El conocimiento científico en los campos de las ciencias sociales y las humanidades 1133

El compromiso ético-político en las ciencias desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD) 1135

La escritura académica. Reflexiones sobre la producción y difusión del conocimiento científico en el campo de las Ciencias Sociales 1138

La dimensión política en la construcción del conocimiento matemático 1143

Educación para el Desarrollo: Complejidad y Cuántica para una visión inclusiva y abierta 1147

Aproximación intercultural al tratamiento de la discriminación étnica y cultural en Humanidades y Ciencias Sociales' 1151

Otros saberes y otras prácticas de conocimiento en las instituciones educativas. 1154

La complejidad en lo curricular para abordar la complejidad de lo social en la formación en prácticas profesionales, en la universidad. 1159

La necesidad de una enseñanza crítica de la publicidad para entender el neoliberalismo 1164

La Posibilidad del Estudio de la Ética desde la Ciencia del Derecho 1169

La difusión del conocimiento científico y las revistas académicas: *Telar* Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT 1171

La enseñanza de teoría antropológica y de etnografía para el análisis de conflictos sociales: una experiencia pedagógica comparada entre Argentina y Colombia 1175

El saber científico y el saber escolar. Aportes para la construcción teórica de las Ciencias Sociales. 1177

La moral en la construcción teórica de Dworkin. 1183

Análisis epistemológico de la formación para las prácticas profesionales en algunas carreras de la UNT: un relato de experiencia 1187

Eje 5 Territorio, Ambiente, Estado Y Sociedad 1192

5 (a) Espacios geográficos 1193

Mujeres en el mercado de trabajo agrario argentino: notas sobre el estado del arte 1194

Cartografía de desastres: El caso de la comuna de Lamadrid – Tucumán 1200

La organización colectiva de la producción y distribución de los alimentos en tiempos de rapiña neoliberal. El caso de Cardón Esquina y Colonia El Simbolar 1203

La expansión de las plantaciones forestales y sus efectos en el espacio agrario y natural de la provincia de Misiones 1209

Conocimiento campesino y aprovechamiento forestal del bosque nativo en el departamento Graneros-Tucumán 1213

Desigualdad socio-espacial en "La Florida"- Cruz Alta – Tucumán 1218

Los desastres socionaturales y la política 1223

Los Inmigrantes Bolivianos: Caracterización Demográfica en las últimas décadas 1228

El giro ecoterritorial en la definición de los criterios pedagógicos: apuntes desde las zonas de sacrificio del extractivismo en la Norpatagonia a inicios del siglo XXI 1233

Asociación entre variables climáticas y rendimiento del cultivo de soja en los departamentos de Burruyacu (Tucumán) y Jimenez (Santiago del Estero) 1239

Primera aproximación al estudio de la dinámica demográfica y distribución de la población de Trancas como reveladoras de procesos socio-económicos.....1244

Diversas miradas sobre el vínculo sociedad - naturaleza en Tucumán, a partir de la conquista española 1250

La selección de contenidos que realizan los docentes en la asignatura Historia Regional en colegios de Cafayate, Salta. 1256

Dinámicas territoriales de las sociedades contemporáneas de Asia y África y sus vinculaciones con el espacio local 1257

Maternidad y Educación 1261

Ruralidad y pobreza en Tucumán: un análisis de las transformaciones y persistencias ocurridas entre 2001 y 2010 1265

La emergencia de localidades en el centro y sudeste de la provincia de Córdoba1273

Elementos para pensar procesos de acumulación no capitalista en territorios rurales comunales del noroeste argentino. 1274

El espacio y la arquitectura escolar en las comunidades rurales 1279

Sojización y migraciones en el Umbral al Chaco: consideraciones sobre un estudio caso 1283

El Sur Global tendencias y desafíos para América Latina 1289

5 (b) La mirada histórica 1295

El Desierto Saladino de Ángel L. López, un complejo permeable de discursos sociales 1296

Militantes secundarixs desde una perspectiva de género. El caso de la Escuela de Bellas Artes (2017-2019) 1301

El pensamiento filosófico y sus efectos en política educativa de la Universidad Nacional de Córdoba en el periodo 1852-1899.....1305

Concepción de la niñez en el plan de estudios de 1932 de la Escuela Sarmiento (UNT) 1310

La elite tucumana redes sociales, vínculos familiares y poder político 1312

Tucumán 1960 y 1970. Cierre de los Ingenios Azucareros y su incidencia en la educación tucumana 1318

"Alcances y límites de la teoría política de Laclau para el análisis de los conflictos sociales de la posdictadura en Tucumán. 1323

Estado y reforma penitenciaria. Un análisis desde los casos de Córdoba, Santa Fe y Tucumán.....1328

Regímenes nacionales de alteridad. Entre la historia y la antropología. Un dialogo con Paula López Caballero 1332

Las elecciones de 1973 en Catamarca 1334

La UNT y los orígenes de Filosofía y Letras 1339

Repercusiones en la prensa sobre el cierre de los ingenios tucumanos. El caso de la Revista Primera Plana. 1344

El II° Congreso Pedagógico Nacional en Tucumán y el debate pedagógico - político de la posdictadura 1347

Sacerdotes Tucumanos durante el Cierre de los Ingenios. El Padre Francisco Albornoz en la Comisión Pro Defensa Bella Vista (1968-69) 1351

Derecho a la Educación en Comunidades Indígenas de Tucumán, Interculturalidad y Derechos Humanos 1356

Niños y adolescentes en riesgo. Las desigualdades territoriales de la vulnerabilidad educativa en Tucumán. 1361

Historia y relato biográfico. Trayectoria estudiantil – docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT 1366

Hombre, Persona, Individuo. La determinación *oeconomica* del sujeto de derecho en la Constitución de Tucumán de 1820. 1369

5 (c) Cuestión Social, Estado y Derechos Sociales 1374

La aparición de un nuevo actor social en la educación de Catamarca, en el entramado de las relaciones entre el Estado y las representaciones sindicales en el año 2012 1375

La construcción de la otredad barbárica en los debates de las políticas de ESI 1386

La Canción como puerta al saber histórico y como herramienta de reflexión cultural 1391

El Proyecto Político Educativo de la Provincia: tendencias y desafíos pedagógicos 1393

Implementación de políticas integrales considerando el Programa Centros de Desarrollo Infantil (CDI) en la provincia de Tucumán. 1396

Estado, Exclusión y Ciudadanía en Disputa. Conformación de Identidades Colectivas en Villa Soldati, CABA 1401

La mediación escolar como estrategia para la resolución pacífica de conflictos. un camino para construcción de ciudadanía para niños y jóvenes de las escuelas tucumanas 1403

Alcances de los Programas de Formación y Empleo en los jóvenes. Un análisis del Programa Ingreso Social con Trabajo y su conversión al Programa Hacemos Futuro . 1408

Planificación y urbanización de las Villas en Retiro: construyendo ciudadanías .1413

Juventud, pobreza y subalternidad: la construcción de los jóvenes como "enemigos". Reflexiones en torno al caso *Reyes* 1415

Modalidades de acción colectiva y redes de sociabilidad entre el Movimiento de Trabajadores Excluidos y barrios populares de Santiago del Estero: La experiencia del RENABAP 1420

Socialismo y Azúcar. El Informe de Alfredo Palacios sobre Tucumán (1937) 1427

"Lecturas policiales: seguridad, DD HH y sociedad". Claves del accionar policial 1433

Un planteo al "hacer ciudad" desde la noción wittgensteiniana de "juegos de lenguaje" 1437

Subjetividad y construcción ciudadanía en niños, niñas y adolescentes en situación de calle de San Miguel de Tucumán 1442

La pobreza en Tucumán (2003-2018).....1447

Estado y Ciudadanía. Aportes para una revisión crítica desde Nancy Fraser y Judith Butler.....1452

Seguridad, derechos sociales y estado en poblaciones vulnerables de San Miguel de Tucumán.....1457

La formación de los valores sociales en niños de Nivel Inicial 1462

Estrategia de articulación de saberes para abordar problemáticas socio-ambientales en una comunidad de alta montaña.....1466

La Educación Popular como herramienta clave para la gestión de proyectos socio-educativos de alternancia, desde la política pública local: la experiencia del Programa Municipal de Alfabetización. 1472

Eje 6 Comunicación, identidades y ciudadanía. las dimensiones del poder 1477

6 (a) Procesos comunicacionales en la era digital.....1478

Instituciones analógicas y digitales: identidades y comunicación 1479

Ítaca Millenial 1485

La Comunicación Multimedia en los ámbitos educativos.....1488

La influencia de las redes sociales en la formación de los adolescentes 1493

Aprender sobre el amor mirando televisión: comunidades de sentido en la era digital 1494

La oralidad y la escritura en la red.....1498

Estrategias de citación en el género columna periodística de humor político 1503

Feminismo y el discurso publicitario: ¿Puede la publicidad asumir un compromiso político real con el feminismo? 1505

Los nuevos discursos publicitarios para la acción política. Del ciudadano al consumidor 1509

Convergencia digital y construcción del imaginario social en torno a la(s) juventud(es) 1513

Ni trans, ni multi ¡Hipercultura en el mundo Publicitario! 1516

Quilmes "hecha con cariño": capitalismo emocional 1519

Democratización en el acceso a los contenidos emitidos por las TIC y sus resignificaciones 1520

Asimilación del discurso social hegemónico multimodal y resistencia. Notas para entender la cultura juvenil móvil y repensar el rol docente en el aula 1522

¿Yo soy así? 1527

Posible abordaje metodológico para el análisis de políticas públicas educativos en la era Cambiemos desde la Comunicación/Educación: el caso del Programa Escuelas del Futuro 1531

La universidad, los jóvenes y el desafío del mundo digital 1535

Violencia Obstétrica y Aborto: la construcción del Sujeto del discurso en la Prensa Gráfica de Tucumán (2014-2016). El caso de Belén 1540

Cibersocialización y popularidad en adolescentes tucumanos/as: análisis exploratorio 1549

Astitución: el fluir de la posmodernidad 1553

La enseñanza audiovisual frente al surgimiento de las nuevas pantallas 1554

Wanderlust: Sociedad del Primer Plano y Publicidad 1556

Juventud en la mira: representaciones y visibilizaciones en torno al caso Matías Albornoz en un telediario tucumano 1561

La lógica de identificación del gobierno actual en el discurso Macrista 1564

Análisis crítico de spot publicitario - Coca Cola Company. *Las mujeres transforman* 1566

Fortnite. El campo de batalla del neoliberalismo. 1571

Subjetividades no renovables. Discurso publicitario y extractivismo afectivo neoliberal 1574

El Diseño Gráfico como Herramienta de la Comunicación Visual desde una Perspectiva Publicitaria. Estudio de Caso publicidad televisiva Hugo Boss Reversed 1579

6. (b) La cuestión identitaria 1583

Representaciones subalternas en torno a la figura del kolla-zafrero en la serie televisiva *El Aparecido* de Mariano Rosa 1584

Tensión identitaria entre lo relacional y lo jerárquico en instituciones 1588

La Educación Sexual Integral como política inclusiva: sexualidades y construcción de ciudadanías. 1593

El sujeto prohibido: una mirada acerca de la intervención en Trabajo Social en las instituciones del Estado 1598

La diversidad de género y la cuestión identitaria a través de la publicidad 1602

Trabajo doméstico y prácticas de cuidado: ¿innovación o persistencia de representaciones sociales genéricas tradicionales? 1603

Educación Sexual Integral y Construcción de ciudadanía Sexual 1607

Los cosmopolitismos del nuevo Humanismo 1611

La construcción de ciudadanía en el marco de la lucha feminista. El colectivo de mujeres del Valle de Tafí y la respuesta estatal a sus demandas 1615

Subjetividades digitales 1620

Vínculos de poder y la Mujer en nuestra Sociedad tucumana, algunas apreciaciones 1624

La Escuela Secundaria y la construcción de ciudadanía: el voto joven en Tucumán 1630

Relevamiento de medios comunitarios y populares argentinos. Avances de una experiencia de investigación 1635

Identidades, subjetividades y resistencias al borde. La Radio como organizadora de la vida cotidiana 1639

Mujeres, Madres O Maestras. El Género En Los Orígenes De La Formación Docente 1644

Juegos Indígenas/ Originarios. Educación, Territorios, y Comunidades 1648

Aportes conceptuales de Bhabha para la construcción de un espacio ético-político de nuevos derechos 1653

Participación y conciencia impuesta en la radio comunitaria "Ecos del Chango Real". Los razonamientos detrás de las prácticas 1655

Avon y sus maquillajes discursivos 1660

Formas de abordajes de la Educación Sexual Integral en el Profesorado en Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Naturales e I.M.L. (U.N.T.) 1664

Evaluación de un proyecto piloto de Educación Sexual Integral en el Colegio Gymnasium Universitario 1668

La escuela de la calle, la calle como escuela: una experiencia interdisciplinar a tres voces. 1673

Políticas lingüísticas: nuevas identidades, nuevas demandas 1678

Discapacidad, inclusión y exclusión: reflexiones desde una perspectiva de género 1683

El campesinado santiagueño. Construcciones identitarias en el marco de la lucha por la tenencia de la tierra 1689

Cátedra libre de Pueblos Originarios: 10 años de descentramiento epistemológico 1694

Las formas de autorepresentación en el relato de los veteranos de Malvinas: De la épica militar a la épica militante 1699

¿Cultura Popular y Artesanos? O ¿Estrategia y Títeres de la Elite Dominante? ... 1704

Saberes Alternativos: La Relación Educación, Formación Y Trabajo En Movimientos Sociales De Jujuy 1709

Posters 1714

CERPACU – Instituto para el Rescate y Revalorización del Patrimonio Cultural 1715

Trabajo Doméstico y prácticas de cuidado ¿Innovación o persistencia de representaciones sociales genéricas tradicionales? 1717

Percepciones sociales sobre titularidad y ejercicio de derechos y su vinculación con la exclusión social: LAS COMUNIDADES EN RIESGO 1719

La participación estudiantil, punto de partida para la construcción de la ciudadanía en la Escuela Secundaria de Tucumán 1721

El desafío de la inclusión en un instituto de gestión privada 1723

Cartografía de la crisis. Experiencia pedagógica vinculada a prácticas artísticas contemporáneas en zonas vulnerables de dos ciudades del noroeste argentino 1725

Taller de teatro en inglés: Una propuesta de educación integral para alumnos universitarios 1727

Fortalecimiento de las prácticas tutoriales en la carrera de Ciencias de la Educación y en los Profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT 1729

Prólogo

Dra. Mercedes del Valle Leal

Hace ochenta años hombres memorables y bien intencionados tuvieron el proyecto de fundar los estudios humanísticos en el seno de la UNT; identificados con los principios reformistas, consideraban que la autonomía, la libertad de pensamiento y la democratización del saber tenían vital importancia para los claustros universitarios. Fueron años de renovación, de entusiasmo y de utopías en los que la visión del entonces rector Julio Prebisch hizo posible que la UNT y la naciente Facultad de Filosofía y Letras acogieran a eminentes catedráticos europeos, empujados al exilio por una Europa en guerra, el fascismo y el antisemitismo. De este modo, intelectuales de lujo, imbuidos de los valores humanistas propios de la modernidad, desplegaron sus lecciones de filosofía, ética, sociología, educación, literatura, lingüística, lenguas clásicas y extranjeras, historia, geografía. Jóvenes académicos graduados en las universidades de Buenos Aires, La Plata y Córdoba ávidos por compartir saberes, experiencias y sueños vinieron tras de estos maestros y dieron vida a una institución que se caracterizó por una intensa y fecunda actividad cultural e intelectual cuyo sello propio fue por la visión regionalista en los estudios de grado. Se consolida así la formación docente en diferentes disciplinas para dotar a la enseñanza secundaria y normal de la región con cuerpos académicos de excelencia.

En estos tiempos fundacionales seguramente hubo momentos tempestuosos y contradictorios derivados de las tensiones propias del hecho político que implica la creación de una facultad de Filosofía y Letras. A su vez nuestra institución sufrió las oscuras y trágicas circunstancias impuestas durante el terrorismo de Estado, la represión y el autoritarismo. La restitución democrática devolvió la autonomía y libertad de cátedra que sentaron las bases de un nuevo florecimiento de nuestra institución expresado en la, creación de centros e institutos de investigación y de nuevas carreras de grado como Trabajo Social y Ciencias de la Comunicación y en la renovación de antiguos planes de estudio.

Hoy reivindicamos este legado: el prestigio de nuestra casa se basa tanto en sus raíces como en las circunstancias sociales económicas y políticas vividas en sus ochenta años de vida. En la Facultad de Filosofía y Letras, conviven actualmente diecinueve carreras de grado entre profesorados, carreras del campo de las humanidades y de las Ciencias Sociales. Esta diversidad nos obliga a generar proyectos innovadores e inclusivos para propiciar la actividad académica de nuestros casi quinientos docentes y brindar una formación de excelencia a los diez mil estudiantes que son la razón de ser de nuestra facultad.

El siglo XXI interpela a las Ciencias Sociales y Humanas para dar respuestas a nuevos problemas: la exacerbación del individualismo, la xenofobia, el narcotráfico, migraciones, trata de personas. A su vez, las nuevas realidades y avances en término de derechos tales como

identidad de género, nuevas conformaciones familiares, feminismo, requieren del aporte crítico de las disciplinas que se imparten en esta casa para quitar el velo a las relaciones de poder naturalizadas en la sociedad patriarcal.

La Facultad no fue ajena a estos cambios y por ello desde la gestión junto a cátedras, institutos y centros de investigación, nos ocupamos de abrir la puerta de la academia a estos desafíos. Con nuestros saberes y decisión política desarrollamos múltiples acciones para vincularnos con la sociedad implicándonos institucionalmente en las políticas públicas. Numerosos acuerdos y carta intención fueron firmados con municipios, organismos gubernamentales y organizaciones sociales a favor de una mayor inclusión educativa y social. Se destaca la inserción territorial a través de prácticas pre-profesionales en comedores escolares, cocinas comunitarias, programas de salud, radios barriales, entre otras. Apostamos también a la construcción y recuperación de la memoria colectiva abordando temas como el aniversario del golpe de 1976 y el cierre de los ingenios azucareros. No ha sido menos importante la atención brindada a casos de violencia de género con la apertura de un espacio específico, tanto como el estímulo ofrecido al Centro educativo de puertas abiertas para el colectivo LGTBI.

Aun así, nuestro presente nos reta a continuar repensando nuestros saberes y produciendo nuevos basados en las experiencias y las herramientas conceptuales multidisciplinarias que disponemos.

A ochenta años de la creación de nuestra facultad con obstinación y compromiso universitario, postulamos una nueva utopía humanista fundada en valores y renovados deseos en donde adquieran relevancia la solidaridad, el entendimiento mutuo y la justicia social. Estamos convencidos que ese nuevo humanismo tiene que ayudarnos a formar profesionales y científicos sociales críticos, comprometidos con su tiempo y dispuestos a usar el potencial transformador de sus prácticas en pos de un proyecto de sociedad cada vez más justa e inclusiva.

San Miguel de Tucumán, mayo de 2019

EJE 1

EDUCACIÓN Y SABERES POPULARES. HACIA UN NUEVO HUMANISMO

1 (a) Ampliando las fronteras del derecho a la educación

Los trabajos del presente sub-eje desarrollan temáticas vinculadas a las problemáticas y/o tensiones que discurren entre los problemas educativos contemporáneos en nuestro contexto. El derecho a la educación: perspectivas teóricas, prácticas y experiencias educativas en torno a la inclusión e igualdad. Los desafíos de la obligatoriedad escolar y los sentidos de las trayectorias educativas. Perspectivas actuales de la educación especial. Los problemas y desafíos de nuestra universidad pública: ¿resonancias de la reforma de 1918? Las mutaciones de los actores y de las funciones de docencia, extensión e investigación. La formación de formadores. Perspectivas teóricas y prácticas en la formación docente. Los debates actuales en torno a la profesión docente. Nuevas subjetividades.

El derecho a la educación: relatos de experiencias del Curriculum vivido de estudiantes universitarios no tradicionales

Carolina Abdala
Violeta Gunset
vgunset@gmail.com
Silvina Vaca Oviedo
Lucas Stambole Dasilva
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: estudiantes universitarios no tradicionales, curriculum vivido, enfoque biográfico-narrativo

Introducción

Este artículo presenta los primeros avances del proyecto de investigación PIUNT denominado "*Estudiantes universitarios no tradicionales y currículum vivido. Una indagación biográfica narrativa*". Nos proponemos, en él, dar cuenta de algunas experiencias estudiantiles de jóvenes universitarixs, recuperando sus experiencias de vida, entendidas como el marco que nos proporciona posibilidades de lecturas de sus recorridos académicos. Consideramos que a partir de esa conjunción, de esa trama, entre curriculum y experiencia de vida podemos adentrarnos en la comprensión de sus recorridos por el sistema educativo en general y la Universidad, en particular. Sus biografías personales se entraman con el curriculum en una institución y un contexto que asume rasgos particulares, en tanto el curriculum se presenta como algo dinámico que se reconstruye permanentemente a través de intercambio simbólico entre lxs distintxs actorxs (Gunset, Barros, Abdala, 2012).

En este primer avance, recuperamos las experiencias de cuatro jóvenes y adultxs que cursan o cursaron sus estudios en las facultades de Filosofía y Letras y de Psicología de la UNT. En torno a estos relatos, pretendemos describir el curriculum vivido para identificar algunos factores que promueven u obstaculizan sus trayectorias universitarias y dar cuenta de los modos en que situaciones singulares de cada sujeto moldean el curriculum formal y definen experiencias curriculares particulares.

Conceptualizaciones preliminares

El incremento sostenido que en las últimas cuatro décadas ha experimentado en Argentina la expansión institucional y la matrícula en el nivel de educación superior universitaria ha traído aparejado un conjunto de situaciones problemáticas principalmente asociadas con las heterogéneas condiciones de los estudiantes. El ingreso irrestricto, sustentado en una política de equidad que pretende brindar iguales oportunidades a todxs y

facilitar el acceso a la educación superior a lxs jóvenes pertenecientes a los sectores de menores ingresos (Trombetta, 1999; Duarte, B., 2009), se contrapone a altas tasas de abandono en el primer tramo de las carreras universitarias y a un bajo porcentaje de egresos.

El universo poblacional de estudiantes universitarixs se caracteriza por su heterogeneidad marcada, entre otros factores, por su creciente feminización, por la ampliación de la base social, por su dedicación al trabajo (Ariño, 2008 cit. por Soler Julve, 2009). Estos rasgos dan cuenta de la diversidad de sujetxs que llegan a los estudios superiores y que contrastan o varían respecto de los "tradicionalmente esperados".

Es un hecho destacado que cada año ingresan a la universidad, jóvenes adultxs cuyas responsabilidades laborales y personales y su experiencia definen un perfil completamente distinto al del estudiante universitarix tradicional (Learreta y otras, 2012) y que emprenden carreras y recorridos académicos alternativos que no siempre están asociadas al bajo rendimiento, al fracaso y al abandono.

En ese marco consideramos como estudiantes universitarios tradicionales (también llamados convencionales o de primer ingreso) a aquellos jóvenes que hacen su ingreso inmediatamente concluida la escuela secundaria, sin haber cursado previamente otra carrera, con un nivel socioeconómico medio, que no pertenecen a una minoría social o étnica y que no tienen una situación laboral activa (Fernández Vásquez, 2015).

Por otro lado, entendemos por "estudiantes universitarixs no tradicionales" (González Monteagudo, 2010; Sánchez-Gelaber y Elias Andreu, 2017), a aquellxs sujetxs que formarían parte de colectivos no hegemónicos o atípicos, integrantes de sectores más desfavorecidos socialmente y muchas veces discriminados, lo que podría colocarlos en situación de desventaja. Algunas particularidades que agrupan a estos estudiantes no tradicionales son la identidad de género y la orientación sexual, la procedencia geográfica o de grupos étnicos originarios o inmigrantes, la conjunción de estudios y trabajo, el origen social, el capital cultural y/o simbólico, la edad, las situaciones de familias a cargo; las discapacidades, las situaciones de privación de libertad y/o conflicto con la ley.

En este nuevo proyecto nos proponemos conocer a estos nuevos sujetos, para ahondar en su propia situación vital, a través del estudio de sus biografías personales desarrollando desde allí una vía de comprensión de los procesos de apropiación del curriculum y de los recorridos particulares que se van planteando en relación con el mismo. Recordemos con Pierella (2011: 27) que "la Universidad pública no es sólo un espacio en el que tiene lugar una formación de índole científico-profesional, sino, por sobre todo, una instancia de producción de subjetividades y experiencias culturales".

Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita (2010) realizan un estudio acerca de los denominados "*estudiantes universitarios no tradicionales*", identificando por tales a lxs jóvenes que representan la primera generación de la familia que llega la universidad, estudiantes de la clase trabajadora, con dificultades socioeconómicas, mujeres con cargas familiares, personas con discapacidad, personas de origen inmigrante. Examinan con un enfoque narrativo y

biográfico las trayectorias formativas y personales de estos "estudiantes no tradicionales", dentro de las complejas tramas sociales, culturales e institucionales en que se desarrollan las carreras de los estudiantes.

En América Latina o Argentina, si bien no se registran estudios que caractericen a lxs estudiantes como no tradicionales, existe una interesante producción que indaga sobre la situación de lxs estudiantes en la universidad a partir de considerar variables como el género, la etnia, la clase social, entre otras (Blanco, 2014).

Precisiones metodológicas

El enfoque biográfico-narrativo, adoptado para el desarrollo de este trabajo, implica sostener una metodología hermenéutica la cual "permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Contar las propias vivencias, y "leer" (es decir, interpretar") dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran". (Bolívar, 2010). Para entrar en el mundo de la identidad, de las gentes "sin voz", de la cotidianeidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural, nos invita Bolívar (2010) a seguir el enfoque elegido.

Para la recolección de datos, se realizaron cuatro entrevistas biográficas semiestructuradas en profundidad, tres de ellas a estudiantes y la cuarta a una novel graduada. En ellas, se trató de que cada entrevistadx pudiera reconstruir su historia de vida, poniendo el acento en su experiencia estudiantil universitaria, pero también en su etapa escolar anterior.

La selección de lxs sujetxs entrevistadxs obedece a la categoría de estudiantes no tradicionales antes desarrollada. Para la reducción de los datos se utilizó el análisis de contenidos, apelando a categorías temáticas que permitieran dar cuenta de regularidades en las narraciones de los entrevistados.

Realizamos a continuación una sintética caracterización de lxs estudiantes cuyas narrativas son objeto de nuestro análisis, utilizando nombres ficticios:

Alejandra, graduada novel, ingresa a los 26 años a la carrera de Psicología. Interrumpe el cursado dos años después por razones vinculadas al trabajo y la maternidad. Retoma a los 30 años con dos hijos cursando el nivel secundario y una bebé, para egresar 10 años después.

Marcelo, estudiante de la carrera de Psicología, ingresa a los 18 años e interrumpe su trayecto cuando comienza a trabajar, 5 años después. Sus padres son docentes. Adeuda cinco materias para graduarse. Actualmente tiene 25 años.

Ariel, de 20 años, cursa actualmente el 4° año del Profesorado en Ciencias de la Educación. Es gay, orientación sexual que visibilizó durante los últimos años de cursado de su carrera. Además, participa políticamente en agrupaciones de militancia estudiantil.

Estela a los 30 años comenzó a estudiar Ciencias de la Educación luego de una experiencia de dos años en Psicología. Actualmente está cursando 4to año y trabaja medio día.

En función de las recurrencias exponemos a continuación las regularidades más significativas.

Los puntales que los sostuvieron durante sus trayectos universitarios

La incorporación de un individuo en un grupo se da a través de un complejo mecanismo que se apoya fundamentalmente en la comunicación, "*un verdadero sistema de señales del que el lenguaje verbal sería solo un elemento*" (Pichon Rivière y Quiroga, 1970: 87) y que permite a cada individuo expresar su deseo de incorporarse a una comunidad determinada, ser evaluado por sus miembros y recibir la aceptación o el rechazo. Deseo que no siempre se realiza de manera natural y espontánea (Gunset, 2015)

En el caso de lxs entrevistadxs, la referencia a lxs compañerxs es una constante. Algunos de ellos realizan valoraciones de esos vínculos, dando cuenta de que ese trabajo con otrxs, es lo que muchas veces permite avanzar en la carrera:

> "Estoy convencida que para estudiar aquí hay que armar grupos… Para mí es muy importante el haber armado un grupo de trabajo y estudio con gente que tiene los mismos problemas que yo. Quizás no los mismos problemas porque no tengo hijos, por ejemplo, pero si tenemos poco tiempo y entonces le sacamos provecho y nos apoyamos, estamos en contacto y compartimos las lecturas y los textos. Para mí es muy importante haber logrado formar un grupo" (Estela)

Nuestros entrevistadxs destacan los lazos de amistad construidos en la universidad, expresando el rol fundamental que desempeñan para sostener la permanencia y la continuidad de los estudios. Lamentablemente, la propia institución la mayor parte de las veces no toma en cuenta el valor de estos grupos, por el contrario, invierte poco tiempo en desarrollar proyectos cooperativos, actividades deportivas o culturales, o en estimular a lxs estudiantes a que participen en proyectos humanitarios, cuestiones importantes para su formación integral y para contribuir al desarrollo del sentimiento de pertenencia (Teixeira, 2018), todo lo cual a su vez, puede redundar en la obtención de logros académicos.

La familia, por otra parte, es reconocida como un baluarte indubitable. Las y los entrevistados resaltan el papel que ellas han cumplido como soporte, valorando su apoyo y el sostén para poder ingresar y permanecer dentro de la universidad.

El trabajo y la vida universitaria

> "Hasta el año pasado estaba solo para estudiar pero este año ya no, tuve la suerte de entrar en una pasantía y ya no cuento con el mismo tiempo, los horarios laborales ya no me permiten estar bien descansado como antes, dormía la siesta hasta las 5 de la tarde [...] sino que ahora salgo de cursar a la mañana, salgo del trabajo a la tarde y salgo muy cansado y ya como que empiezo muy tarde con la lectura pero no lo he tomado como un obstáculo sino como una cuestión que me empuje a esforzarme un poco más" (Ariel)

> "Mi rol en mi trabajo tiene muy poco que ver con la psicología clínica, en el sentido que yo estoy haciendo relación con instituciones, organizando equipos de trabajo, haciendo planificaciones, evaluaciones, entonces como que no hay mucho lugar" (Marcelo)

A lo largo de la entrevista con Marcelo, se evidencia el sentido y el valor que le da a la formación académica recibida en la facultad. Insiste en que poco tuvo que ver con sus prácticas laborales, destacando que al haber recibido una formación clínica en la carrera de Psicología, no le aportó demasiado para su práctica profesional. Probablemente ello explique la dificultad para destinar tiempo al estudio, dado que no le reporta gran ayuda para su desempeño laboral. Esto podría ser bastante discutido, pero en la percepción de Marcelo, avanzar en los estudios, con todo lo que podría significar de conocimiento aprendido, no es una prioridad, ni mucho menos, una exigencia laboral.

Podríamos preguntarnos, entonces, si aquellxs estudiantes que culminan su formación de grado aprendieron las capacidades, habilidades, competencias necesarias para incorporarse y responder a las demandas del mundo del trabajo o si aún la universidad debe proponer nuevos abordajes pedagógicos, institucionales y mecanismos de coordinación distintos con diferentes instituciones.

Las huellas y marcas de la universidad: Los docentes y el conocimiento

> "[...] ya al empezar… el paso… te cambia la vida, la cabeza, el posicionamiento… yo salí de ahí… otra persona. Mi carrera a mí, me ha hecho ser otra persona… soy otra persona en todo, en lo que digo, en lo que pienso, en lo que siento… en todo... a mi literalmente, eso… me ha abierto la cabeza…" (Alejandra)

> "Valoro todos los conocimientos que he construido, absolutamente todos, que no los he construido sólo, siempre con otros [...] me ha permitido todos estos conocimientos para deconstruir prejuicios y mitos que he tenido a lo largo de la vida, eso valoro un montón; y también haber deconstruido mitos acerca de la universidad, como que vos tenés que hacer una trayectoria académica lineal y en realidad, cuando uno viene acá se da cuenta que la universidad ofrece muchas más oportunidades que solo cursar y rendir… por ejemplo, las agrupaciones estudiantiles [...] los profesores que han dejado huella son un montón" (Ariel)

> "A mí me gustan viste los docentes esos que saben cómo poner en duda las cosas que uno ha presentado, poner en duda el conocimiento que todo el mundo acepta por aceptarlo ¿viste? y que veo que esas actitud crítica no ha sido como constante a lo largo de la carrera sino que son personas como muy particulares las que tiene como esas actitudes" (Marcelo)

Reflexiones finales

Es interesante encontrar en estas entrevistas elementos que nos permiten sostener que estos jóvenes, y en ese sentido son claramente no tradicionales, no estarían cumpliendo "un ideal" de estudiante universitario, ni estarían por lo tanto en "la cima de la jerarquía universitaria", en el sentido planteado por Dubet (2011). Nos recuerda este autor que a estos

jóvenes que responden a ese ideal, o que son considerados "los mejores" dentro de la institución, es su propio marco social el que en general les facilita su integración prácticamente sin problemas, a la experiencia universitaria. En cambio, lxs otrxs, aquellxs otrxs que eligen o se ven forzados a hacer recorridos alternativos a los esperados, "tienen más dificultades para convertirse en verdaderos estudiantes, y muchxs de ellxs no lo logran nunca" (p. 75). Así, siguiendo también al autor, podemos advertirnos de que "se puede comprender los mecanismos objetivos más profundos del sistema, partiendo de la experiencia más subjetiva de los individuos" (p. 74)

Bibliografía

Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Fernández Vázquez, A. (2015). *Análisis de los programas de intervención en estudiantes tradicionales universitarios de primer año.* Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/284498915_Analisis_de_los_programas_de_intervencion_en_estudiante Recuperado: 19/04/2019

Gunset, V. (2014). El aprendizaje de las reglas de juego. Incorporación y permanencia de los estudiantes en la Facultad de Filosofía y Letras, UNT. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNT. Inédita.

Learreta, B., Cruz, A., Benito, Á. (2012). Análisis documental sobre el estudiante adulto en la Educación Superior: un perfil emergente de alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación* 58/3, OEI-CAEU.

Pichon Rivière, E. y Quiroga, A. (1970). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Galerna.

Sánchez-Gelaber y Elias Andreu, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios, en *Estudios sobre educación*, vol. 32(27-48). Disponible en https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/8712

Teixeira, E. (2018) Universidade em transformação: engagement na perspectiva da formação integral. En: AAVV, *Engagement na educação superior*. Porto Alegre: EdiPUCRS.

El desafío de la inclusión en un instituto de gestión privada

Cecilia Inés Aguirre
cinesaguirre@yahoo.com.ar
IDEHESI – CONICET – UBA
Martín De Boeck
martindeboeck@gmail.com
CONICET – IEP – UNT
José Luis De Piero
jldepiero@inaf27.com.ar
INVELEC – CONICET – UNT
Departamento de Investigación – Instituto Nicolás Avellaneda

Palabras clave: deserción, trayectorias, competencias, inclusión

Resumen

El presente trabajo presenta resultados preliminares de las tareas del Departamento de Investigación del Nivel Superior del Instituto Nicolás Avellaneda. Se trata de un trabajo que busca evidencias sobre las causas de la deserción en el Nivel Superior, en una primera instancia, y de analizar posibles motivadores para la permanencia. El Instituto Nicolás Avellaneda es una destacada institución educativa publica de Gestión privada, domiciliada en calle La Rioja 1060 del barrio Villa Alem de la capital tucumana, que en marzo de 2013 ha cumplido 50 años de trayectoria. Su oferta se brinda en los cuatro niveles: Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, distribuidos en los tres turnos: mañana, tarde y noche. En el Nivel Superior se dictan carreras de Formación Docente en Informática, Biología y Matemática. El Equipo Directivo está conformado por Rector-Vice-rector y Dirección de Estudios y el cuerpo docente de todas las carreras que está conformado por un total de 45 profesores. Nuestro *Supuesto de Trabajo es* que los factores económicos son la causa principal para la deserción de los alumnos de las distintas carreras que se dictan en el Instituto Nicolas Avellaneda, pero, pese a las adversidades económicas del actual modelo, se puede visibilizar cómo las estrategias en el liderazgo de la gestión y la capacitación en competencias por parte de los docentes incide positivamente en la retención de alumnos.

Por este motivo el presente trabajo tiene como **objetivos**:

Describir el estado de las trayectorias de los alumnos del Nivel Superior

Determinar los factores que afectan y condicionan negativa y positivamente las trayectorias educativas

Proponer estrategias que fortalezcan los factores que inciden en la retención para neutralizar los factores negativos

Como un marco teórico de referencia se consideran las perspectivas de las trayectorias educativas (Terigi, 2010) y de la inclusión educativa (Echeita Sarrionandia, 2013). Resultan un

marco interpretativo válido para analizar los contextos del alumnado de la institución. Como antecedentes en el tema, resultan relevantes las propuestas de Fernández Batanero y Hernández Fernández (2013) sobre el valor del liderazgo directivo en la inclusión educativa, a partir de un estudio de casos en España; además, el trabajo de Granada Azcárraga, Pomés Correa y Sanhuenza Henríquez (2013) donde señalan el valor de la actitud de los docentes hacia la inclusión como un factor clave para el diseño de estrategias. Si bien este último trabajo apunta a la inclusión de alumnos con discapacidades, también atiende a los problemas de dificultades sociales para el acceso a la educación.

El presente trabajo responde a una **metodología** de tipo cuantitativa, semi-estructurada, por criterio de conveniencia, es una aproximación de tipo descriptivo-explicativa. El trabajo se realizó en dos etapas. Una primera instancia con encuestas a alumnos de la cohorte 2017 de las tres carreras que se ofrecen en el instituto, siendo en total 60 alumnos. Además, se relevaron otras encuestas diversas aplicadas a varios alumnos de la institución durante los años 2016-2018 en los primeros y últimos años de cada carrera. En la segunda etapa, se realizaron encuestas a los docentes y trabajos de capacitación en Capacidades Académicas y estrategias de gestión al total de 45 docentes del plantel. Se cotejaron los datos del Informe Integral Institucional 2017 y se tuvo como referencia la base de datos de matrícula de alumnos. La recolección se realizó durante los meses de junio y agosto de 2018. Se procesaron los datos y se elaboró un plan de trabajo para el período 2019 que contemplara los datos surgidos. Además, se realizaron entrevistas a los directivos para profundizar en el análisis y obtener una mirada institucional en los factores que inciden positiva o negativamente en las trayectorias.

Los **resultados** que se obtuvieron indican cómo la deserción se hace evidente analizando los ingresos de los alumnos año a año con el pago de matrículas y de cuotas (Tabla 1), y el factor que alegaron quienes manifestaron explícitamente su partida fueron motivaciones económicas, provocando una reducción de poco más del 50% de la población estudiantil.

Además, es notable el dato del ingreso a primer año por carrera, que ha ido reduciéndose año a año.

Por contrapartida, el Instituto ha diseñado una serie de programas y proyectos para fortalecer las áreas críticas de la institución Estas son, a saber:

Programa de Mejoramiento de las Competencias Comunicativas

Proyecto de mejoramiento de la competencia lectora en 1º año

Proyecto de estrategias de lectura, escritura y oralidad en 3º año

Programa de Fortalecimiento Pedagógico

Proyecto del café pedagógico interdisciplinario para 1º y 2º año

Proyecto de Visita a la Feria de Ciencias para 1º año

Proyecto de Diversidad en la Escuela para 4º año

Proyecto de Nuevos Formatos Escolares: Interdisciplinario para todas las carreras.

Proyecto de trayectorias educativas

Proyecto Muestra Pedagógica

Proyecto Viaje de Campo para alumnos de Biología
Proyecto Olimpiada Matemáticas
Proyecto de Robótica
Proyecto de Narrativas pedagógicas

La integración de los proyectos revela la nueva perspectiva de gestión que se plantea desde el equipo directivo con la intención de modificar la actitud de los docentes para generar nuevos espacios de intercambios y una enseñanza basada más en competencias y capacidades que en contenidos.

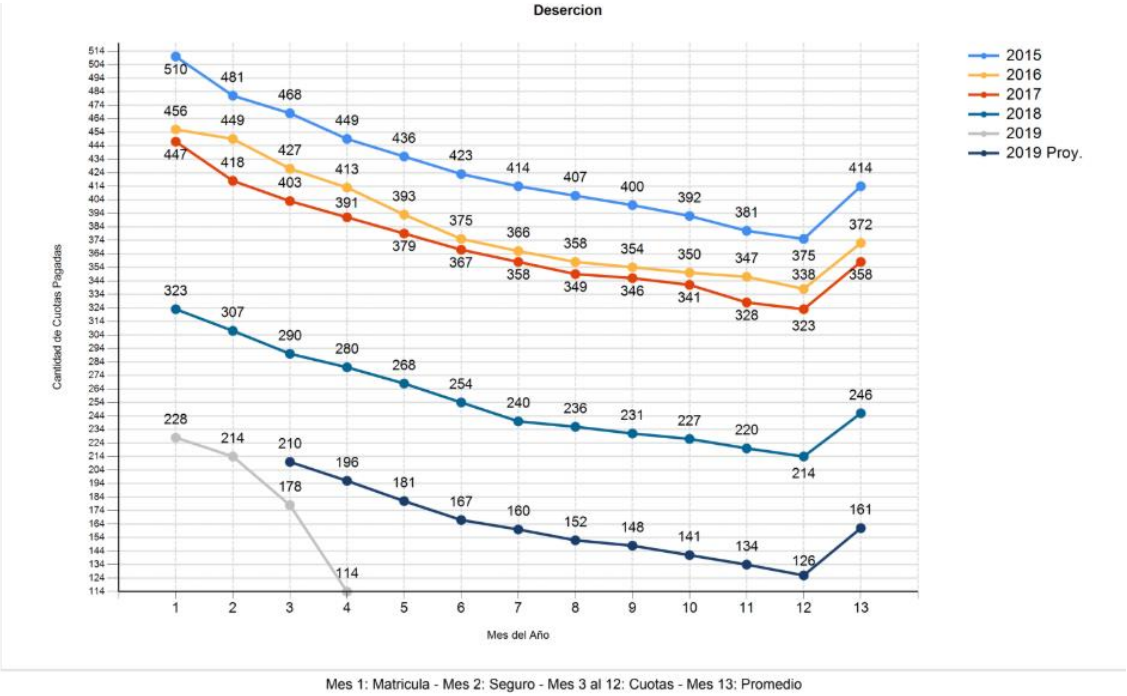


Tabla 1: Deserción período 2015 a 2019 (Fuente: Elaboración Propia)

A modo de **conclusión**, se puede mencionar que, respecto a lo relevado entre los alumnos, se identificó como principal causa de deserción la situación de crisis económica que atraviesa el país, caracterizada por un acelerado proceso inflacionario. Ante esta situación, se decidió suspender el cobro de la matrícula para el primer año, y brindar una mayor flexibilidad con las formas de pago, tanto del importe mensual como de montos adeudados. Además, se sustanció un convenio con las Fuerzas de Seguridad con un descuento del 50% para aquellos miembros de las fuerzas que deseen ingresar al profesorado en Informática.

Por último, la valoración positiva por parte del alumnado ante las estrategias centradas en competencias utilizadas por la mayoría de los docentes que conforman el plantel justifica su consideración como un factor de retención de alumnos. Por tal motivo, queda someter dichas prácticas a un proceso de autoevaluación colectiva, con el fin de difundir tales estrategias al total del plantel, y apuntalar su puesta en funcionamiento, con el fin de asegurar que la formación que brinda nuestra institución sea inclusiva y de calidad.

Bibliografía

Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11*(2), 99-118. Recuperado el 30 de abril de 2019, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005

Fernández Batanero, J. M., & Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos, 35*(142), 27-41. Recuperado el 30 de abril de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400003&lng=es&tlng=es

Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural,* (25), 51-59. Recuperado el 30 de abril de 2019, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010* (págs. 1-29). Santa Rosa - La Pampa: Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.

La formación del/la profesor/a de geografía: una cartografía sobre la primera experiencia de práctica docente

Camila Verónica Albornoz Rivero
camilarivero89@gmail.com
Instituto de Educación Superior San Miguel

Palabras Clave: capacidades docentes; didáctica; experiencias, escritura.

Introducción

La implementación de los actuales diseños curriculares en el año 2016 implicó grandes desafíos para las instituciones de formación docente. Uno de los principales, se vinculan a la construcción del eje de formación de las prácticas profesionalizantes. En este marco, garantizar procesos articulados verticalmente -entre las prácticas de cada año de formación-, y horizontalmente -de las prácticas con los demás espacios curriculares de cada año de formación-, se transforma en un proceso sobre el cual tenemos más preguntas que certezas.

En este sentido, nos vemos obligados/as a re-pensar los vínculos entre teoría y práctica y la didáctica de la formación de las capacidades docentes. Especialmente, si los actuales diseños curriculares conciben al espacio de las prácticas como un campo de formación con características específicas y no solo como un espacio de "aplicación" de lo aprendido en otras materias. Por ello es que decimos que las prácticas deben pasar de ser un espacio destinado al visado y corrección de planes de clase al espacio privilegiado de desarrollo de capacidades docentes.

Flavia Terigi (2016) en una capacitación dirigida a capacitadores institucionales del Programa de capacitación permanente Nuestra Escuela, se preguntaba sobre la efectividad de los proyectos de capacitación basados en la transmisión de saberes declarativos. Entendiéndose saberes declarativos como criterios teóricos sobre los que sostener o fundamentar una práctica educativa. Esta investigación permitirá reflexionar sobre la didáctica de la formación de formadores/as.

En este camino, consideramos que la puesta en marcha de prácticas, en el ciclo básico de la educación secundaria, es un espacio fecundo de producción de saberes a partir de las experiencias vividas y sentidas tanto por los/as estudiantes, como por el equipo docente formador. Es preciso aclarar, que este equipo está formado por un docente del área curricular, un perfil de generalista pedagogo y los docentes co-formadores de cada escuela asociada, a quienes es preciso visibilizar, ya que sus voces, axiomas prácticos y concepciones de enseñanza también impactan en la construcción de propuestas áulicas de los/as estudiantes practicantes.

Terminado este proceso de práctica en las escuelas, es necesario destinar un tiempo de estudio y trabajo para la sistematización y conceptualización de las experiencias transitadas:

¿Cómo viven y sienten los participantes el proceso de práctica? ¿Qué desafíos, incertidumbres, incomodidades se visibilizan?

¿Qué desafíos plantea el trabajo en parejas pedagógicas para los/as docentes formadores/as?

¿Cómo planificar el espacio de práctica articulando los procesos colectivos y personales? ¿cómo multiplicar las oportunidades de discusión y debate sobre los procesos de formación de formadores? ¿cómo acompañar a los estudiantes en el proceso de construcción de su rol docente? ¿cómo formar capacidades docentes?

¿Qué aprendizajes se generan a partir del desafío de llevar a cabo el primer proceso de planificación sostenido para los estudiantes? ¿qué estrategias pusieron en marcha para sostener el proceso? ¿cuáles fueron los principales temores? ¿qué aspectos destacan como facilitadores y como obstaculizadores? ¿qué significó en su formación el tránsito por la práctica en el ciclo básico del secundario? ¿Qué saberes se ponen en juego en este proceso?

Por tanto, los objetivos de este proyecto implican:

Desarrollar junto a los estudiantes capacidades de análisis reflexivo sobre la propia práctica y de escritura de informes académicos.

Sistematizar información sobre las características de las prácticas didácticas en el área de geografía a nivel provincial

Construir aportes sólidos a la didáctica de la enseñanza de la geografía en específico y de la didáctica de la formación de formadores/as en general.

En este marco, este trabajo en específico se propone efectuar un meta-análisis que vaya de los productos a los procesos de formación para:

sistematizar experiencias del grupo de alumnos/as que cursó la práctica profesional III en el ciclo básico del nivel secundario, en la materia geografía a través del análisis de producciones escritas, solicitadas en el marco del trayecto de formación.

Contribuir a repensar los modelos y la didáctica de la enseñanza de la práctica profesional en nuestra provincia.

Se trata de un estudio cualitativo, exploratorio y transversal. Utiliza la técnica de análisis de documentos producidos por el grupo de alumnos/as y consignas escritas por sus docentes: en este caso cartas destinadas a sus compañeros/as que realizarán la materia el año siguiente, elaboradas al final del trayecto de formación y las memorias o informas finales que condensan el análisis de dos aspectos o instancias de las prácticas: las observaciones y las prácticas de enseñanza propiamente dichas. Éstas últimas se tratan de narrativas pedagógicas. Se elige este género ya que posibilita poner como protagonistas las experiencias y voces de los estudiantes y analizar sus propios procesos de reflexión teórica pero también revalorizar los aspectos vinculares y emocionales de los relatos. A su vez, este trabajo busca analizar la importancia y productividad de la escritura como generadora de saberes y potenciadora del ejercicio docente:

> "El desafío de cambiar el paradigma de trabajo en la didáctica y consecuentemente en el trabajo con la formación y con la enseñanza propicia el desarrollo de líneas de investigación centradas en la indagación práctica y teórica de nuevos y variados

> dispositivos de escritura que complejicen el proceso de construcción y reflexión sobre las prácticas, y que permitan observar la productividad de la escritura durante estos procesos. Esta complejización de las consideraciones acerca de la escritura de la práctica conlleva un necesario replanteo de los géneros posibles para esa escritura en términos de revisión de tradiciones y de nuevas invenciones para satisfacer las necesidades de esta perspectiva de trabajo (…) Asimismo, la cuestión de la escritura como asunto transversal afecta todos los procesos de formación y no solo los que se dan en el contexto de las prácticas docentes. La cuestión de la escolarización académica y el manejo fluido de ciertos géneros asociados al estudio, como lo son las evaluaciones escritas o las monografías, vienen siendo asunto de preocupación de muchos especialistas y de las propias políticas educativas. La propuesta de escritura de las prácticas parece cuestionar los límites genéricos, a la vez que propicia un modo de construir conocimiento, una posición epistemológica diferente por cuanto lo que se propone es escritura sobre y a partir de las prácticas; un conocimiento empírico y experiencial pocas veces legitimado en el campo de la producción académica." (Bombini y Labeur: 2013, pp.21-22)

Este análisis fue de carácter inductivo. Para ello se partió de una muestra intencional de 9 cartas y 9 memorias o informes finales de práctica. El análisis de los datos se llevó a cabo a partir de operaciones de reducción de datos, identificación y categorización de unidades de análisis, obtención y verificación de conclusiones.

La narración de la experiencia

> "Es contando historias, las propias, lo que en ellas nos pasa y los sentidos que les asignamos que construimos nuestra identidad en el tiempo" Gloria Edelstein

Los saberes de la práctica se vinculan a aquellos conocimientos que ponemos en juego para la resolución de situaciones de la tarea cotidiana. La recuperación de las experiencias tiene diversos sentidos. Sabemos bien, que las memorias no son reflejos especulares de la realidad. Toda producción de un texto discursivo está atravesada por representaciones, posicionamientos, a la vez que el proceso de lectura reinterpreta significados. En este marco, es justamente la construcción y reinvención de significados a través de la socialización de experiencias lo que posibilita el aprendizaje dialógico en la formación docente. Por tanto, se trata de una invitación a relatar memorias, sabiendo que hay un riesgo que a la vez es una ventaja: la de re-inventar memorias, re-inventar historias.

La riqueza de inventar memorias es que nos permite pensar en cómo transformar las realidades. Todo es posible para las palabras y en este marco, recuperar las experiencias es la única posibilidad de innovar, de crear nuevas prácticas.

Lo más importante es reconocer el aprendizaje que tienen alumnos/as practicantes a partir del ejercicio docente. Es decir, ese saber que se refleja en los escritos fue adquirido en la experiencia y puede convertirse en conocimiento pedagógico en la medida que entra en un proceso sistemático de ordenamiento, análisis e interpretación crítica puesta en diálogo.

Este proceso exige estar dispuestos a mirarse y buscar las respuestas puertas adentro. Implica, además, el compromiso y la voluntad de revisar, reflexionar, profesionalizar y teorizar a partir del trabajo cotidiano. En este sentido Oscar Jara expresa: "La teoría no puede ahogar la riqueza y complejidad de las prácticas, sino que se va elaborando junto a ellas".

Y esto no solo atañe a los estudiantes, sino que partir de sus producciones, analizando sus representaciones sobre su propio proceso de aprendizaje, nos conduce inevitablemente al análisis de los dispositivos didácticos puestos en marcha por el equipo de formadores/as de este espacio curricular.

Llegar al último paso es una forma de volver al punto de partida, pero enriquecidos por el ordenamiento, la reconstrucción e interpretación critica de los procesos sistematizados en un escrito final. Es el momento para formular las conclusiones y comunicar los aprendizajes. Todo el trabajo previo va a permitir que en este momento puedan empezar a sacar algunas conclusiones. Las conclusiones son y serán aquellas enseñanzas que se desprenden de las experiencias y que debieran poner en consideración para mejorar o enriquecer las futuras prácticas, tanto propias como las de otras escuelas o instituciones.

El objetivo es revitalizar el interés de aprender a partir de la recuperación y sistematización de las prácticas cotidianas. Dejarlas hablar por sí mismas luego de hacerle preguntas genuinas y de estar dispuestos a escuchar y a aprender de ellas. Es asumir una forma de estar en el mundo, en la cual la interrogación crítica y la curiosidad sobre lo que pensamos, hacemos y nos sucede se nos haga hábito en las escuelas, en las aulas para la verdadera formación de la subjetividad política (Silva y Londoño: 2012)

Bibliografía

Alliaud, Andrea (2017): "Los artesanos de la enseñanza". Ed. Paidós. Buenos Aires.

Antelo, Estanislao (2014): *"El desprecio en la noche de ignorancia"*. En Correo del maestro, número 19, México.

Biblioteca Ayacucho (1990): *"Simón Rodríguez: Sociedades Americanas*". Caracas, Venezuela.

Birgin, Alejandra comp. (2012): "Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio". Paidós. Cuestiones de educación. Buenos Aires.

Davini, Cristina (2015): "La formación en la práctica docente". Paídos. Argentina

Documento: Orientaciones "Trabajo de Evaluación Institucional Programa de Formación Permanente Nuestra Escuela 2014-2016"

Edelstein, Gloria (2015): "Formar y formarse en la enseñanza". Paidós. Cuestiones de educación. Buenos Aires.

Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos EPS, Clase 4, Flavia Terigi.

Freire, Paulo y Faúndez Antonio (2013): "Por una pedagogía de la libertad: crítica a una educación basada en preguntas inexistentes". Ed. siglo XXI. Buenos Aires.

Huergo, Jorge (2010): *"La formación docente en el nivel superior y en los profesorados de educación secundaria"* Redefinición de la Formación Docente en los Profesorados de Educación Secundaria. La Plata.

Instituto Nacional de Formación Docente (2015). EH Clase 3 y 4 Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Kohan, O. (2013): "El maestro inventor. Simón Rodríguez". Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Ruiz Silva, Alexander y Prada Lodoño, Manuel (2012): "La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula". Paidós. Voces de la educación. Buenos Aires.

Siede, Isabelino (2014): Conferencia: *"La educación como acto político y ético"* I Congreso Provincial de Buenas Prácticas en Educación. Publicado el 25 de abril de 2014: https://www.youtube.com/watch?v=GYzMkV-aOPU

Terigi, Flavia (2012): "La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional" en "Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio". Paidós. Cuestiones de educación. Buenos Aires.

Wenger, Etienne (2001): "Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad". Ed. Paidos. Buenos Aires.

Pautas socio-culturales que propiciaron la Reforma Universitaria de 1918

María José Ale
mjale.9.5@gmail.com
Yanina Noelia Colomar
yaninacolomar@gmail.com
Julieta Dávila
julietadavila18@gmail.com
Flavia Maldonado
flar.mld@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Reforma, universidad, género, cultura

Resumen

Este trabajo se enmarca en los desafíos de la Universidad Pública y la resignificación de las trayectorias educativas en un contexto de lucha y democratización de la educación. En este análisis pretendemos, mediante perspectivas actuales, revalorizar visiones sobre el sentido social que se constituyó paralelamente a la Reforma Universitaria de 1918 y su resonancia en la consolidación de una Argentina pujante por conquistas de derechos. Estas perspectivas se consolidan mediante la incidencia de la perspectiva de género, las corrientes inmigratorias y la cultura popular como factores claves para reflexionar y estudiar las causas y efectos de la Reforma.

Introducción

Para la construcción del presente ensayo científico, recurrimos a una revisión y análisis documental que se enmarca en una metodología encaminada a estudiar y reflexionar sobre el contenido de diversos aportes bibliográficos desde una perspectiva distinta a la forma original, con la finalidad de posibilitar su recuperación posterior e interpretarlo en el marco de este estudio en particular.

En el marco del centenario de la reforma universitaria de 1918, el presente trabajo surge de la necesidad de repensar e indagar los factores sociales que acompañaron o se produjeron en consonancia con la revolución estudiantil de inicios del siglo XX.

En este análisis presentamos la conformación del estudiantado como sujeto colectivo, como un agrupamiento humano que excede a la suma de sus integrantes particulares y que participa, en tanto grupo, de la vida social y sus disputas, promoviendo reformas sociales, políticas y económicas en paralelo o como consecuencias del puntapié inicial, estudiado bajo los movimientos generados en la Reforma Universitaria Argentina de 1918.

Para profundizar el análisis histórico-político de la reforma estudiantil, tomaremos como principal eje de análisis la lucha y participación de los sujetos protagonistas, donde las ideas liberales democratizadoras de la época fueron aspectos reformistas determinantes para la

transformación social, económica y política que necesitaba la universidad como institución privilegiada para constituirse en usina de conocimientos en un marco de justicia social.

Marco Teórico

En el segundo decenio del siglo XX en Argentina el contexto social, económico y político se caracteriza por una masiva inmigración europea, influencia de la generación intelectual de 1910, guerra en Europa, Revolución Rusa, ascenso al poder del Radicalismo en 1916, desplazamiento del centro de poder mundial a Estados Unidos, urbanización creciente, Estado Argentino como promotor de la sustitución de importaciones (Tünnennann Bernheim,1998; Rama, 2006) todos ellos, momentos que propiciaron un contexto de nuevas necesidades.

A su vez, el movimiento reformista, desde sus orígenes, fue un proceso democratizador, impulsor del libre pensamiento y modernizador en donde las mujeres tuvieron un rol preponderante para embanderar los ideales de igualdad social. Se planteaba que el conocimiento es un derecho de todos y cada uno de los ciudadanos/as, y no solamente reservado para una élite, como sucedía a principios del Siglo XX en nuestro país y el mundo.

Dichas tensiones marcaron, la redefinición de la relación Sociedad-Universidad, cuyo principal motor fueron las clases medias constituidas principalmente por familias de inmigrantes, que consideraban el acceso a la Universidad como su posibilidad de ascenso social y de participación política.

No es casual que el movimiento reformista haya surgido en momentos de transformación nacional y universal, y precisamente en Córdoba. Esta universidad era la más tradicional de las tres existentes en ese momento (Buenos Aires y La Plata eran las otras dos), y donde más pesaba la organización rutinaria de la enseñanza y la ortodoxia católica.

Para iniciar un profundo recorrido histórico-político se debe argumentar que la Reforma Universitaria de 1918 fue un movimiento de proyección latinoamericana, ya que los estudiantes del continente formaron sus agrupaciones y federaciones para luchar por mejor educación para todos.

Las demandas por universidades democráticas hicieron eclosión en Córdoba, el 15 de junio de 1918. El movimiento se extendió de inmediato a las demás universidades del país, impulsado principalmente por el movimiento estudiantil organizado en la recién creada Federación Universitaria Argentina (FUA), y a varias universidades de América Latina, produciendo reformas en los estatutos y leyes universitarias, que consagraron la autonomía universitaria, el cogobierno, la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras, los concursos de oposición y el acceso para todos a los estudios universitarios.

Uno de los principales puntos que suele dejarse de lado al hablar de la Reforma Universitaria, con la intención de eliminar su carácter revolucionario, es el de la ligazón entre la universidad y la sociedad.

En nuestro país, el principal dirigente del movimiento reformista y redactor del Manifiesto liminar, Deodoro Roca, quien profundizaría el desarrollo de sus ideas alrededor de

esta cuestión. En discusión con las diversas tendencias que defendían la postura de que la reforma solo se expresaría en cuestiones meramente académicas, no dejó de tener en cuenta el eje central de la relación entre la universidad y la sociedad.

La universidad se presentaba como "resultante de un problema profundo, concreto, y formidable: el problema social. De la injusticia social", llegando a utilizar categorías del marxismo como su noción de que la universidad era productora de un "ejército de asalariados intelectuales".

Resultados y Discusiones

En primera instancia podemos resaltar que la Reforma Universitaria visibilizó a un Sujeto moderno democrático y político. Este clima de época, imbuido de las ideas democráticas, liberales y de libre pensamiento, que se respiraba a principios del siglo XX, se extendió a las federaciones estudiantiles que comenzaban a formarse en toda América Latina y el Caribe.

Como categoría de análisis, tomaremos de referencia a las nuevas pautas culturales que se instalaron en el marco de la Reforma, y a modo de resaltar las principales discusiones surgidas en base a este estudio, destacaremos los factores que hicieron posible una nueva visión sobre lo social en dicho contexto:

Nuevas pautas socio-culturales que propiciaron la Reforma Universitaria de 1918:

Perspectiva de Género: Las carreras relacionadas con la Medicina fueron las primeras en las que dejaron huella las mujeres, siendo las primeras profesionales parteras, médicas y farmacéuticas. Una reflexión posible es que estaba naturalizado de que las esposas y madres fueran las encargadas de cuidar la salud y las enfermedades en el hogar. El hecho de que las mujeres estudiaran estas carreras no implicaba una ruptura con el orden social establecido. Siguiendo a Araceli Bellotta, (periodista, guionista e investigadora del Instituto Nacional Juan Domingo Perón) analizamos, en este contexto educativo, que varias mujeres formaban parte de trayectorias de estudios superiores, la lucha por sus espacios y reivindicaciones eran permanentes. Fue Julieta Lanteri, vinculada a la primera asociación profesional de mujeres (la Asociación Obstétrica Nacional) quien sostuvo que la obstetricia comenzaba a ser una actividad cada vez más interesante para los varones. Cuando a comienzos de siglo la obstetricia médica se separó de la práctica, y empezaron a haber cátedras y escuelas diferenciadas, Lanteri dijo a sus colegas parteras que si ellas no estudiaban y continuaban con su formación universitaria se iban a quedar con las tareas menos calificadas y rentables económicamente porque esos lugares iban a ser ocupados por los varones. Otra mujer destacada en 1918 fue Prosperina Paraván, estudiante de Odontología, una carrera que recién nacía en Córdoba. En diciembre de 1917 las autoridades de la UNC decidieron cerrar el internado del hospital de Clínicas, sitio donde estudiantes del interior tenían hospedaje y comida. Esa fue la chispa que encendió el fuego de la Reforma.

Paraván marchó e hizo frente a la represión policial. Ella formó parte de los que trabajaron en las propuestas de Reformas del plan de estudios de Odontología y de la normalización de

su centro de estudiantes. A modo de reflexión, este grupo de trabajo se plantea la imperiosa necesidad de incluir en la "Cuestión Universitaria" perspectivas sobre género ya que consideramos de suma importancia, en el contexto actual, la revalorización de la paridad, la conformación de la oferta de estudio y el acceso a los lugares de poder.

Corrientes inmigratorias: Una verdadera Reforma Universitaria supone, necesariamente, cambios culturales. En este sentido, es valioso resaltar la presencia activa del movimiento obrero inspirado en las ideas socialistas de las corrientes inmigratorias que contribuyeron en las transformaciones de las políticas del país, e influyeron también en el enfrentamiento de la juventud universitaria de Córdoba. Perdido el poder político, el patriciado terrateniente y la oligarquía comercial se atrincheraron en la universidad, como su último reducto. Pero ahí también le presentaron batalla los hijos de la clase media triunfante y de los inmigrantes, gestores de la reforma. El gobierno radical de Irigoyen les brindó su apoyo, ya que veía en la reforma una manera de minar el predominio conservador. Las nuevas pautas culturales, de la mano de los inmigrantes, se relacionaban con cambios en la base de las sociedades latinoamericanas que aceleraban, además, el crecimiento económico mediante la expansión del capitalismo. La Universidad se obligó a abrir las puertas hacia la diversidad cultural, iniciando el camino hacia el reconocimiento, valoración y respeto a las diferencias culturales y de género que recién en nuestros días cobran vital importancia en los imaginarios sociales y en las agendas de intelectuales y movimientos sociales.

Cultura popular estudiantil: Los factores anteriores posibilitaron la consolidación de una cultura juvenil popular que comenzó a convivir paralelamente a la cultura burguesa del ámbito universitario. Los principios y fundamentos de la Reforma Universitaria, tales como la relación de los intelectuales con el pueblo y la clase obrera, el sentimiento de unidad indoamericana y latinoamericana, el impulso del laicismo en la ciencia, la extensión de la universidad a la sociedad, la defensa de toda forma de democratización de la cultura, etc., han tenido como consecuencia la presencia activa de los reformistas en la producción del arte y la ciencia. Con ello queremos decir que la reforma impactó en la sociedad excediendo los límites de la Universidad que comenzaba a democratizarse por obra de la ferviente lucha de estudiantes que delinearon una nueva cultura en la sociedad Argentina.

Bibliografía

Asociación Colombiana de Universidades ASCUN (2005) Autonomía universitaria, Bogotá, Ascun.

Biagini, H. (2000) La Reforma Universitaria, antecedentes y consecuencias. Ed. Leviatan. Buenos Aires.

Bonavena, P. A.; Califa, J. S.; Millán, M. (comp.) (2007) El movimiento estudiantil argentino: historias con presente. Cooperativas, Buenos Aires.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2006) Los herederos. Los estudiantes y la organización de la cultura. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.

Carli, S. (2012) El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo XXI editores. Buenos Aires.

Del Mazo, G. (conferencias del año 1956) "La Reforma Universitaria y la Universidad Latinoamericana" Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia.

Millán, M. (2008) Entre la universidad y la política. Algunos elementos para investigar las luchas estudiantiles de Corrientes, Rosario, Córdoba y Tucumán entre el golpe de Estado de Onganía y el de Lanusse. Carrera de Sociología de la UBA, Bs. As.

Rama, C. (2006) La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe, Fondo de Cultura Económica.Buenos Aires,

Roca, D. (1941) "Encuesta de Flecha", en: Del Mazo, Gabriel, La reforma universitaria, La Plata.

Tünnennann Bernheim, C. (1998) "La Reforma Universitaria de Córdoba" Educación Superior y Sociedad Vol. 9.

UNESCO (2005) Informe mundial de la Unesco, "Hacia las sociedades del conocimiento", París, Unesco.

Weinberg, G. (2001) De la "Ilustración" a la Reforma Universitaria. Ideas y protagonistas. Academia Nacional de Educación. Editorial Santillana. Buenos Aires.

Narrativa pedagógica: sonata inclusiva de formación creativa

Melisa Rosalía Alfaro
melialfaro13@gmail.com
Ivanna María Cruz
civannamaria@gmail.com
Elisa Josefina Zárate
Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Juan Bautista Alberdi –
Instituto de Enseñanza Superior de Famaillá.

Palabras clave: Inclusión, formación, narrativas, transformación

Presentación

Consideramos que la formación profesional docente es transformación en tanto modifica, deja huellas en la subjetividad del docente, en sus modos de hacer, de pensar, de relacionarse. Por eso el camino elegido para su análisis y comprensión son los relatos de prácticas, en formatos de narrativas pedagógicas ya que nos permiten conocer facetas, aspectos de la realidad cotidiana de las prácticas educativas y de la formación docente en este caso, que no son fácilmente accesibles, pero que al ser exteriorizados en una narración se hacen inteligibles.

Desde una mirada socio-profesional (Souto:2016), a partir de estos registros de formación, nos preguntamos acerca de la inclusión educativa en su carácter configurador de nuevas condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, que en la realidad social que nos toca atravesar, se vuelve imprescindible desandar, de-construir desde la constitución del sujeto de la formación realizador de acciones humanas, que tienen lugar en situaciones sociales concretas.

Creemos que el planteo de la inclusión en los procesos de formación, tiene constituirse en poder vivenciar la inclusión. Esta mirada se centra en la perspectiva Freireana de la educación como un acto político y solidario, que trasciende la perspectiva teórica, revalorizándola, haciendo *praxis*.

Proponemos desde este enfoque, dar lugar a las voces de los estudiantes para aportar a la construcción de nuevos marcos interpretativos que impacten y que tengan incidencia directa en la mejora de las prácticas docentes de enseñanza y aprendizaje de quienes hacemos la escuela y nos hacemos en la escuela.

Sonata inclusiva pretende dar voz a las experiencias residencia de estudiantes del último año de los profesorados de educación primaria y secundaria de institutos de formación docente de gestión estatal. Una sonata posee distintas formas musicales que fueron creadas en un determinado tiempo histórico. Esta polifonía de voces de los futuros docentes, desde una mirada inclusiva se entremezcla con la vivencia, con la crítica pedagógica en un movimiento

constante de voz y reflexión, de práctica docente y formación, de análisis- deconstrucción y creación.

La inclusión educativa en la formación docente. Vivenciar la inclusión

Las definiciones de inclusión son numerosas, es un concepto que no tiene un único significado, responde a un contexto social, político, cultural, económico, que lo configura, y ante lo polisémico de este término y su repercusión en la práctica docente, es que adoptamos una idea de inclusión ampliada referida a la participación, protagonismo e involucramiento de los estudiantes en la enseñanza y el aprendizaje.

Sin duda, en los últimos años hemos logrado un estado de avance insoslayable en cuanto, al derecho a la educación en nuestro país, el proceso de expansión de la escolaridad de hecho y derecho. Sin embargo, podemos reconocer en la formación, tensiones que atraviesan el ámbito educativo, líneas de pensamiento cerradas, que se resisten a la inclusión.

> "En esta oportunidad aprendí que como docentes no debemos generalizar, y debemos contemplar cada situación particular. Debemos tener una mirada más sensible y personalizada para con los chicos. Debemos saber interpretarlos y no perder el interés por conocerlos cada vez, un poco más para saber con quién compartimos el aula (Fernanda).

Es imperioso que podamos comprender lo que Contreras Domingo (2013) nos invita a pensar cuando plantea que la relación educativa es el lugar en el que uno/a, como educador/a, acepta que no sabe, que tiene que mirar y oír, ver y escuchar, que todo puede ocurrir. Y en esa relación sugiere, propone, ofrece, hace, inicia tareas y conversaciones; pero no para desear que nuestros estudiantes sean quienes no son sino para ampliar sus experiencias, experimentar nuevas trayectorias, probar nuevos lenguajes y pensamientos que permitan ver la posibilidad.

A lo largo de esta propuesta desarrollaremos las formas en la que este proceso inclusivo se materializa en la práctica pedagógica de la formación docente, nos referiremos a la normativa vigente, a diferentes enfoques, hasta proponer y reflexionar acerca de la "vivencia de la inclusión". Problematizar las prácticas a través de la escritura como herramienta, es necesario por su incidencia en la viabilidad de un proyecto político que se defina en sus principios de igualdad y de justicia social para todos y todas. Porque como lo expresa Patricio Bolton (2015), la educación sola no cambia el mundo, pero sin ella es imposible su transformación. ¿Qué tipos de prácticas educativas transforman la realidad?

Nos animamos a decir que son aquellas que hacen del "conocimiento de acción" (Barnes, 1994) algo dinámico, en poder hacer algo con él, esto supone a la tarea docente como la forma de inducción entre saberes y experiencias.

Poner en situación a los/as estudiantes de preguntarse por qué piensan cómo piensan, por qué cuestionan lo que cuestionan y por qué sienten lo que sienten, transitar un conjunto de conversaciones para recorrer los sentidos, las estructuras, las prácticas de lo que implica el ser

estudiante y futuro docente es lo que "hace lugar" a la construcción de lo común desde una participación directa en la práctica educativa.

Hacer lugar a temas y problemas que requieren una activa toma de posición, que requieren un abordaje multidisciplinar y que interrumpen el discurso hegemónico de la gramática escolar moderna, en palabras de Yuni (2018) es lo que genera itinerarios de lo posible.

Como lo expresa Inés Dussel (2003) "no se trata de ajustarnos a "la realidad" sino de pensar formas de intervención que produzcan cambios en las coordenadas de la situación en la que estamos. Estas formas de intervención no son otra cosa que actuar políticamente".

La narrativa pedagógica herramienta para de-formar las subjetividades de la formación. ¿De qué están hechas nuestras prácticas?

Es común pensar que la "práctica" representa el hacer como la actividad en el mundo "real" y visible. Es simple, pero también es simplificador: las prácticas se limitan a lo que las personas hacen.

Sin embargo, esta visión restringida de las prácticas, oculta que no hay hacer sin pensar, y que las prácticas son resultados de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo. Es decir, acción y pensamiento van de la mano, y en ese proceso influyen ideas y valoraciones propias resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales.

El trabajo con las narrativas, con las memorias pedagógicas tiene necesariamente una instancia de reflexión, de lectura compartida donde problematizamos las experiencias. Se crea un espacio para la reflexión conjunta, escuchándonos, respetándonos en nuestras diferencias, *"yendo los unos a las escuelas de los otros"*, como dice Bachelard, cuando define el espíritu científico como racionalidad enseñante.

En este sentido la apuesta que hacemos, desde lo personal y colectivo, es desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas. Esas fisuras de formación se han convertido en parte de nuestra localización y lugar. Son parte integral de cómo y dónde nos posicionamos política, epistémica, ética y estratégicamente. Son parte integral también de las transgresiones, indisciplinamientos, rupturas y desplazamientos que nos obligan a mirar críticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, actuar, sentir y caminar decolonialmente, a nivel individual y en colectividad. Así son constitutivos de cómo concebimos, construimos y asumimos la praxis pedagógica de la formación (Walsh, C. 2012).

De-formar se trata, subjetividades forjadas en un orden perverso se deshacen en un razonamiento emancipador que abre las puertas, deja entrar la luz del día y se convierte en inspiración para crear lo que aún no existe, lo que nadie creía posible, lo que no se supone, lo que no se conoce.

Formación y de-construcción: la creatividad como herramienta pedagógica

Entendemos que la práctica docente es acompañamiento y que acompañar implica ensayar diferentes maneras, ideas de ejercer la docencia. Siguiendo a Nicastro (2009, 104):

> (...) Se trata de una espacio en el cual quienes allí se encuentran, maestro y alumno, director y docente, pares, etc. tiene entre manos la posibilidad de desmitificar los misterios que sólo el experto aporta, y el especialista conoce, para adentrarse en la reflexión de lo que hacen (...) Y quizás lo central, ir más allá de la búsqueda de modelos a seguir, y entender que solo se trata de alcanzar bocetos, expresiones mínimas que no se transforman en el camino a seguir y a obedecer sino sólo la punta de un ovillo a seguir desarmando, armando, con todo el desconcierto y el acierto que este recorrido implica (...)

Es interesante advertir, cuando hablamos de concepciones de enseñanza, que se trata de representaciones profundamente arraigadas vinculadas con nuestros afectos y experiencias personales, experiencias que, en la medida que aluden a una práctica social y formal son parte de una construcción histórica colectiva que porta mandatos sociales.

> "Cuando haces prácticas, y toca desenvolverse como docente, pensás mucho en tu propia trayectoria escolar y en aquellos profesores y profesoras que dejaron marcas, me doy cuenta que en la mayoría de los casos no recuerdo con nitidez sus palabras o los contenidos de sus asignaturas, pero sí recuerdo como me hicieron sentir, y debo aclarar que fueron ellas y ellos los que marcaron una impronta en mi forma de dar clases" (Anahí).

Para formar y formarse, docentes y estudiantes ingresan en un proceso creativo, de construcción de un trayecto formativo. Formar para "deformarse", "construir para deconstruir", esta expresión parece contradictoria. Sin embargo, estos binomios son dialécticos, forman parte de lo que pensamos cuando hablamos de creatividad, considerada como una construcción sostenida en un saber no siempre consciente pero que está latente cuando el contexto propicia formas de estar, pensar y crear con libertad.

Mientras se crea, se deconstruye una idea, un supuesto, una intuición. Cuando se dispone a crear una expresión, se ponen en juego procesos que configuran modos de pensar, sentir y hacer, proceso similar al que transitan los estudiantes transformados en docentes.

La herramienta pedagógica de la formación docente es la creatividad. Y la creatividad está disponible para el que quiera ingresar en el proceso de la de-construcción.

Bibliografía

Alliaud, A. (2017) "Los artesanos de la enseñanza". Paidós. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Anijovich, R. [et al] (2009) "Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias". Paidós. Buenos Aires.

Bolton, P. (2015) "Educación y transformación social". Crujía. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Contreras, J. (2013) Percibir la singularidad y también las posibilidades en las relaciones educativas ¿una pedagogía de la singularidad? Clase. FLACSO, Curso "Pedagogías de las diferencias", cohorte 2013

Davini, M.C. (2015) "La formación en la práctica docente". Paidós. Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Dubet, F. (2017) "Repensar la justicia social". Siglo XXI. Buenas Aires

Errobidart A. [et al] (2016) "Trazos de la escuela. Un abordaje etnográfico en educación secundaria obligatoria". Miño y Dávila Editores. Colección Crítica y debate. Buenos Aires.

Gentilli, P. (2011) "Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente". S. XXI Editores. Buenos Aires.

Litwin, E. (2015) "El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Paidós. Buenos Aires

Souto, M. (2017) "Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Homo Sapiens Ediciones. Rosario

Walsh, C. (2012) "Interculturalidad crítica y (de)colonialidad". Ensayos desde Abya Yala Editorial Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial. Quito

Yuni, J. [et al] (2018) "Inclusión/es en la Escuela Secundaria. Itinerarios de lo posible". Encuentro Grupo Editor. Catamarca. Universidad Nacional de Catamarca.

Las políticas públicas como soporte y apoyo a la concreción del derecho a la educación de adolescentes y jóvenes provenientes de contextos vulnerables

Luciana Alvarado Quiroz
Josefina Carreras

Palabras Clave: Sujeto de Derecho, Educación, Políticas Públicas.

El presente trabajo analiza las prácticas educativas, en contextos socio comunitarios como acciones impulsadas desde las políticas públicas, que buscan reforzar las instancias de reinserción escolar y sostén de trayectorias escolares, de los sujetos que forman parte de la comunidad.

Se entiende al ser social como Sujeto de Derecho, lo que da cuenta de sus derechos, valga la redundancia, y obligaciones a través de la ley, este Estado Moderno se materializa en los gobiernos, que no son más que conjuntos de organizaciones –ministerios, concejalías, empresas públicas, juzgados, escuelas, hospitales, etcétera– que combinan recursos –normativos, humanos, financieros y tecnológicos– y los transforman en políticas, en programas públicos, en servicios, en productos, para atender los problemas de los ciudadanos, controlar sus comportamientos, satisfacer sus demandas y, en definitiva, lograr unos impactos –objetivos– sociales, políticos y económicos (Rase. 1984). Por ende se entiende por sujeto del derecho al individuo o persona determinada, susceptible de derechos u obligaciones.

En este caso específicamente nos referiremos a una pluralidad de sujetos, como son los educandos poseedores del derecho a la educación en los niveles de educación primario y secundario.

Muchos de nosotros nos encontramos todos los días con chicos y jóvenes que nos plantean preguntas y desafíos que exceden nuestras experiencias y marcos normativos. Es por ello que uno de los objetivos de la reinserción escolar es buscar reforzar por un lado las subjetividades de los mismos, desde su mirada como poseedores de derecho dentro de un sistema que se torna expulsivo y reacio a la integración real desde la equidad.

Desde el Ministerio de Desarrollo Social, dependiente del Gobierno de la Provincia de Tucumán, se pone en juego las políticas públicas que son, el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios, en pos de concretar y materializar el derecho a la educación del grupo poblacional que se encuentra exiliado de este espacio de participación y lograr q salgan de este lugar invisibilizado de número, pasar a ser sujeto de derecho para transitar una trayectoria escolar, desde la subjetividad propia y el deseo.

Como dispositivo del estado, el "PROGRAMA AVANZAR 6° ETAPA": "Fortaleciendo las capacidades individuales y colectivas para la inclusión de los adolescentes y Jóvenes".

diseñada y ejecutada por la Subdirección de Capacitación y Organización Comunitaria de la Secretaria de Articulación Territorial y Desarrollo Local, con el aporte de los distintos actores públicos y privados que fueron participando del Programa: organizaciones de la Sociedad Civil, organizaciones comunitarias, organismo públicos y equipos técnicos, interviene sobre la compleja problemática de los adolescentes y jóvenes atravesados por situaciones de alta vulnerabilidad y exclusión social, requiriendo respuestas e intervenciones estratégicas, flexibles y adecuadas a las diferentes situaciones de vida y a los particulares procesos de los mismos.

La perspectiva de abordaje es territorial, integral y con un enfoque enmarcado desde la educación popular.

Se propone desde este proyecto abordar la inclusión, permanencia y egreso escolar de los adolescentes, jóvenes y adultos entendiendo las trayectorias escolares en relación directa con las condiciones materiales y simbólicas en las cuales se inscriben dichos sujetos. Es decir, considerando que las trayectorias escolares poseen íntima relación con las condiciones, familiares, sociales, económicas y culturales y que estos incidirán en un tránsito más o menos favorable por el sistema educativo. Estas condiciones junto a un sistema educativo rígido y que la distancia del habitus que los alumnos tienen con respecto al que se enseña en la escuela inciden en la dificultad de sostener, permanecer, egresar y por lo tanto cargar con el fracaso escolar.

La ejecución técnica específica, fue planteada desde el desafío de crear nuevas estrategias y herramientas que conformaran redes de apoyo escolar comunitarios para mejorar la calidad de la permanencia y evitar el fracaso escolar; promover la reflexión acerca de la importancia que tiene para cada uno el paso por la escuela; ejercitar la concentración, la permanencia y el sostenimiento para comenzar y concluir una tarea; generar espacios de trabajo en torno a la comprensión de texto, ya que se la entiende como el primer paso para enfrentar en la realización y resolución de consignas y tareas; promover un aprendizaje de técnicas de estudio, elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, etc. que sirvan como herramientas materiales a la hora de estudiar, organizar y comprender lo que se lee e intenta resolver; posibilitar el aprendizaje de las vías y caminos necesarios de recorrer en la búsqueda de papeles, expedientes, instituciones etc; vincular el sentido y el aporte que tiene la terminalidad educativa en los espacios de capacitación y formación profesional; establecer nexos con las autoridades de las instituciones como así también con los docentes de los adolescentes, jóvenes y adultos; vincular a las familias en las trayectorias educativas de sus hijos e hijas.

Esperamos sea del agrado de todos adentrarse en este trabajo para analizar dichas experiencias, y reinterpretar desde los marcos teóricos, estas nuevas prácticas educativas que salen del margen de lo preestablecido por las instituciones formales de educación, que vienen a responder a una de las mayores problemáticas a nivel social y que por ser sostenidas desde una gestión tienen mayor impacto en la comunidad y los objetivos llegan a verse reflejados en la conformación de nuevos grupos de adolescentes y jóvenes que terminan sus estudios y

continúan su formación profesional para así revertir esos destinos predeterminados y confeccionados en función a su residencia e historial familiar.

Bibliografía

Corzo, Julio Franco. (2013). Diseño de Politicas Publicas. Una Guia Practica Para Transformar Ideas en Proyectos Viables. España. IEXE

Matus, Carlos. (2007). Teoría del Juego Social. Argentina. Universidad de Lanús.

Mora, María Esther (2015) Adolescencia, Literatura y Subjetividad. Especialización de Infancias en Instituciones – Facultad de Psicología – Universidad de Mar del Plata.

Terigi, Flavia (2009) Las Trayectorias Escolares. Del problema individual al desafio de política educativa. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Gubernamentalidad, Educación y Emancipación

Miguel Ángel Álvarez
anaximandro_22@hotmail.com
Universidad Nacional de Salta-CIUNSa

Palabras Clave: gubernamentalidad, educación, subjetividad, emancipación

Introducción

Es cierto que, el propio Foucault presta poca atención al campo de la educación, pero sí se refiere a pedagogías, sistemas educativos, dispositivos de examen, etc., presentes en sus libros y entrevistas. Nos dejó también, sobre todo, un modelo o herramientas de análisis susceptibles de ser aplicado a las instituciones educativas y sus problemas. En este sentido, muchos son los que se han apropiado creativamente de la obra de Michel Foucault. Un caso emblemático, en esta línea, es el de Jacques Rancière y su bellísima obra: *El maestro ignorante* donde se presenta una extraordinaria cartografía del antimaestro en la figura de Jacotot. De este ambiente me interesa el rol de la emancipación de los alumnos. Volveré más adelante sobre ello.

En cuanto a Foucault tomare la noción de *gubernamentalidad* elaborada por él a partir del año 1979, para expresar cómo se conduce la conducta de los hombres en términos pedagógicos y cómo se define aquella en el campo estratégico de las relaciones de poder ya que, *"la noción gubernamentalidad permite, creo, hacer valer la libertad del sujeto y la relación con los otros, es decir, lo que constituye la materia misma de la ética..."*[1] Esto permite a los sujetos pedagógicos la posibilidad de resistirse ante determinados procesos de homogeneización de saberes y en su transmisión ya que *"la escuela democrática transmite no cualquier saber y no de cualquier manera…"*[2]

En este sentido, los estudios sobre gubernamentalidad y pedagogía (Grinberg, 2008; Veiga-Neto, 2000-2003) se refieren, entre otras cosas, a cómo se instalan nuevas formas de organización y control escolar, a partir de prescripciones curriculares o a través de teorías educativas, mediante las cuales se supone que la enseñanza de competencias permitirá a los distintos individuos adaptarse a los diversos cambios en los estándares de rendimiento escolar. Esto es, volverse educable para volverme competente y competente para volverse empleable. De modo tal que, si no conseguimos empleo, se debe a que no hemos cumplido con una de las máximas de las nuevas sociedades: devenir empresario de sí (y/o competente). Es aquí donde se configura o resignifica la función que cumpliría la educación en la actualidad, sobre todo a partir de las profundas modificaciones con las reformas educativas de los 90´ en Argentina. Siguiendo a Adriana Chiroleu, en este diagnóstico, es posible sostener que

1 Cfr. Foucault, M. (1999) Ética, Estética y Hermenéutica. Vol. III. Barcelona: Paidós, p. 414.
2 Cfr. Meirieu, P. (2013) La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Ministerio de Educación de la República Argentina, p. 7.

> "Una rápida mirada retrospectiva nos permite ubicar dos momentos en que los gobiernos argentinos demostraron un interés especial por transformar la Educación Superior y en este sentido, generaron políticas activas para el nivel con el objeto de lograr su "modernización": los años 60 y los años 90. En ambos casos, sin embargo, aunque con matices, tuvieron especial incidencia las presiones ejercidas desde el exterior, a través de diversas vías (organismos internacionales, fundaciones privadas, organismos multilaterales de crédito). Esto es, la incidencia de éstos resulta fundamental para que el tema se convierta en una cuestión socialmente problematizada y en tal carácter, ingrese en la agenda de gobierno. Esto nos lleva a reflexionar sobre el grado de autonomía que el gobierno tuvo en la conformación de la agenda en ambos momentos, la manera en que la comunidad universitaria y la sociedad recibió y metabolizó las políticas de Educación Superior y las consecuencias finales que la operacionalización de las mismas generó en términos institucionales y sistémicos…"[3]

Educar es gobernar

Volviendo nuestra atención hacia lo dicho en líneas precedentes, habría que decir lo siguiente: "Cuando entendemos que toda y cualquier técnica de gobernamiento de uno/unos sobre el(los)/otro(s) implica una relación de dominación, se hace posible que pensemos en la articulación conceptual entre dominación, inclusión y educación. Toda acción de inclusión es una acción de dominación, pues presupone traer para el campo de acción de algunos, aquellos otros que, históricamente, no pertenecían al campo o que fueron de él excluidos…"[4] Aquí es importante, siguiendo a Veiga-Neto, que nos quede en claro que dominación no es sinónimo de opresión, restricción o tiranía. Más bien, educar a los otros es incluirlos a mis dominios y, establecer diversas y variadas formas de dominación con él, con el otro. Pero, no basta con saber educar; es necesario saber hacia dónde se conduce aquél a quien se educa.

De ese modo, podemos asumir que la educación y la pedagogía hacen parte de ese campo estratégico de gobierno organizado en la modernidad, que se ocupó de la tarea de transmitir la cultura; de garantizar la producción de sujetos gobernables, de ciudadanos para los nacientes Estados. Es aquí, nada más y nada menos, que la noción de gubernamentalidad emparentada a la educación permite de alguna manera realizar un diagnóstico de esta y utilizarla como parámetro posible para entender por qué hoy pensamos de una forma y no de otra, cómo nos han educado. O bien, saber si la educación ha fracasado o simplemente está atravesando un periodo, demasiado largo, de crisis. En fin, cabría que preguntarnos por qué la escuela no ha dejado de ser un espacio privilegiado de producción de subjetividades, así como de producción y reproducción de las desigualdades.

3 Cfr.: Chiroleu, A. (2004) "La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia", en Fundamentos en Humanidades, vol. V, núm. 9, p. 36.
4 Alfredo Veiga-Neto y Maura Corcini Lopes (2012) Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En: Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporáneas. (Comp.) Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, p. 110.

Emancipación – resistencia

Al momento de concluir la lectura del maestro ignorante uno cae en la cuenta que ciertos saberes han perdido su sentido o al menos que tal sentido es susceptible de cambiarse. En tanto y en cuanto, la educación deje de reproducir las relaciones entramadas en la desigualdad de la añeja tesis: "se debe enseñar a todos por igual".

Precisamente, para Rancière esta tesis se anida en el orden explicador a partir del cual los sistemas educativos lo utilizan como el método por excelencia para la selección, transmisión y progresión de saberes. Aquí podemos ver como para nuestro autor es necesaria una revisión de estos supuestos y su consiguiente inversión de la lógica explicativa que aboga por el embrutecimiento confirmando una desigualdad. De allí la dura crítica de Rancière: *"explicar algo a alguien, es en primer lugar, demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo…"*[5]

El blanco de estas críticas muestra la existencia de una situación desigual en los procesos de enseñanza-aprendizaje; por lo cual el concepto de *emancipación* juega un rol determinante en el análisis pedagógico, filosófico y político que lleva a cabo Rancière. Este permite forzar una capacidad que se ignora o se niega. Permite reconocerse y asumir las consecuencias de ese reconocimiento: puede ser que el emancipado no aprenda nada, pero asumirá en su persona tal consecuencia. Foucault dirá algo similar en relación a la inversión del capital humano que podemos obtener de la educación y el goce de libertad que tenemos para ello.

En esta geografía la emancipación posee una potencia que permite el surgimiento de una subjetividad que se percibe y define a través del gesto de la *resistencia* a ser educado de tal modo, *"pues sólo hay subjetivación allí donde hay reivindicación de una diferencia respecto de un orden dado, y la razón a través de la cual se constituye el sujeto sólo puede ser una razón que incluya la división de razones, esa relación diferencial de las razones como constituyente de la razón misma. El sujeto, lejos de poseer una realidad substancial, emerge justamente en esa reivindicación de su diferencia frente al orden dado…"*[6]

Teorizar de este modo la subjetividad implica ir a contrapelo de lo homogéneo que supone todo sistema educativo, apostando por la diferencia y lo heterogéneo. Dicho de otro modo, la emancipación como apuesta por lo heterogéneo admite la separación de la vieja ambición filosófica de reducir la multiplicidad al orden de lo Uno. Supone el disenso como distancia y disociación entre los modos de ver, hacer y decir. Por lo tanto, no está de más conjeturar que Rancière se propone conceptualizar una política de la emancipación. Lección por excelencia que se diagnostica siempre como acción.

Así, en *Vigilar y castigar* y *El maestro ignorante* nuestros autores realizan una genealogía del problema de la educación en términos políticos, es decir, de los modos en que la racionalidad política neoliberal considera las instituciones educativas y a los sujetos como fábricas y/o empresas. Ambos filósofos, entonces, nos invitan a juzgar el sentido de los saberes y sus modos

5 Cfr.: Rancière, J. (2007) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires. Libros del zorzal, p. 21.
6 Madrid Zan, A. (2012). Filosofía, educación y emancipación. La lección de Jacques Rancière. La Cañada, 3, p. 128.

de transmisión. Permiten que confrontemos e impugnemos el campo en el que se producen, controlan, circulan y apropian los saberes normalizados.

Consideraciones finales

He intentado aquí problematizar las actuales discusiones acerca de las formas en que se gobierna y emancipa un sujeto a partir de la educación y es en este sentido, que los aportes de nuestros filósofos tienen total vigencia y la potencia al momento del análisis y comprensión de los fenómenos sociales.

En otros términos, podemos percibir en los señalamientos de las páginas anteriores algunos registros de la forma como las discusiones educativas son producto y productoras de una forma de Gubernamentalidad, que se desenvolvió a través de discursos neoliberales, y disciplinarios. En ellos, es posible percibir la estrecha articulación entre los problemas de gobierno y los problemas educativos que se dibujaron en los discursos y prácticas pedagógicas.

Después de lo dicho podríamos concluir parafraseando a Veiga-Neto, que entendemos la gubernamentalidad como: 1) proceso que en todo occidente llevó, desde el siglo XVI, a la constitución de una sociedad educadora en donde todos, sin excepción, deben ser enseñados, educados y a aprender permanentemente; 2) proceso a través del cual las antiguas artes de educar cedieron el paso a nuevas disciplinas, como la didáctica y la ciencias de la educación; 3) proceso a través del cual el gobierno de sí y de los otros se apoyó, primero en la enseñanza de todo a todos y, posteriormente, en la educación de todos como forma de alcanzar la libertad y la mayoría de edad, es decir, la plena Humanidad[7].

Por el lado de Rancière y estableciendo vasos comunicantes con Foucault habrá que decir lo siguiente: la emancipación es una actitud política que permite a los sujetos desprenderse de los modos tradicionales en los que la educación transmite sus saberes. Ello requiere la práctica de sus postulados y el rechazo de los diferentes mecanismos que reproducen la educación tradicional pero aún más las desigualdades bajo la figura de lo común e igual. Estas son las potencias de la emancipación que implican la producción de nuevos campos de experiencia al interior de la educación. Por lo tanto, la emancipación nos invita a un pensar-hacer. Podemos estar en "desacuerdo". Aunque no olvidemos: él es sintomático.

Bibliografía

Cerletti, Alejandro (2008) Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político. 1° ed. Del estante editorial. Bs. As.

Foucault, M. (1999) Ética, Estética y Hermenéutica. Vol. III. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2008) Hermenéutica del sujeto. 2° reimpresión. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

7 Op. Cit., p.148.

Grinberg, Silvia (2008) Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Buenos Aires: Editores Miño y Dávila.

Madrid Zan, A. (2012). Filosofía, educación y emancipación. La lección de Jacques Rancière. La Cañada, 3, 125-136.

Meirieu, P. (2013) La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Ministerio de Educación de la República Argentina.

Rancière, J. (2007) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires. Libros del zorzal.

Situaciones problemáticas de una escuela de gestión pública ubicada en una zona urbano marginal de San Miguel de Tucumán

Daniel Alberto Ammar
Doctorado en Educación - UNT

Palabras clave: escuela urbano marginal, zona urbano marginal

Introducción

El presente trabajo es el resultado de las observaciones vividas y entrevistas realizadas a padres y docentes de una escuela secundaria de gestión pública ubicada en la zona periférica norte (considerada como zona urbano marginal, ZUM) de San Miguel de Tucumán. Estas observaciones, de tipo participante, fueron realizadas a lo largo de dos años en la institución habiendo empleado la técnica de observación participante, desde el lugar de directivo de esta.

Se planteó como objetivos principales: * Registrar y relatar la realidad de la escuela inserta en la zona mencionada, desde su origen, su aceptación y su involucramiento en la comunidad; * Dar a conocer quienes asisten al establecimiento, en qué condiciones lo hacen, en lo que se refiere a aspectos de estudio y su procedencia, y a sus condiciones habitacionales.

La problemática observada en cuanto a actitudes, desenvolvimiento de los estudiantes, participación de los padres en las actividades escolares, fueron el detonante para elaborar este trabajo; y se considera como base para poder analizar posteriormente si existen factores que afecten el rendimiento académico de los alumnos.

Metodología empleada

La metodología empleada para este trabajo fue una mixtura entre observaciones realizadas por el autor, de tipo participante (y que pudo ejecutar sin problemas, valiéndose de su rol como directivo del establecimiento, lo que favoreció los contactos con los distintos actores de la institución), entrevistas a docentes y a padres de alumnos de la escuela considerada para el estudio y una recopilación de los datos de matriculación aportados por los mismos, al momento de la inscripción de los alumnos en el establecimiento.

Marco teórico

Se define **zona urbano marginal (ZUM)**, a aquella zona que que surgió hace mucho tiempo como desarrollo incompleto de la urbanización dentro de la misma capital. Esta idea está compuesta por dos términos: **urbano**, referida como un territorio geográfico donde se produce concentración espontánea o planificada de la población en puntos con densidades comparativamente altas para desempeñar esencialmente actividades de transformación o

servicios; **marginal**, que implica la existencia de un escenario social donde los sujetos no cuentan con las condiciones materiales simbólicas que garanticen su plena integración social.

En el caso de la zona de la Costanera, el modelo neoliberal y neoconservador lleva a un amplio contingente de individuos a instalarse en esta villa de emergencia o asentamiento, porque no tiene la posibilidad de elegir y se ubica en un sector periférico de la ciudad donde el precio del terreno (si lo paga, o lo usurpa) es más barato y puede invertir menos en construcción y no hay tanta vigilancia policial.

Se puede hablar de una pobreza múltiple, entre la que se puede mencionar:

la **pobreza de protección**, debido a la violencia sufrida por los ciudadanos de este sector (el matonismo, el miedo a la participación, el terrorismo institucional), por esta razón impera el individualismo.

la **pobreza de entendimiento**, hace referencia a los factores que dificultan el entorno

la **pobreza de participación o política**: no tienen formas de organización, no existe una sociedad de fomento para que el bario unido pueda crecer.; esto fragmenta, desmoviliza, provoca una apatía participativa.

Ferreira Montero de Andrade (2006) entiende a la **escuela urbano marginal (EUM)** como aquélla institución educativa de carácter público localizada en barrios marginales, cuyo mantenimiento está a mano de la administración pública. Tiene la finalidad de formar jóvenes de familias de clase baja y cuenta con planteles de directivos y docentes que no han sido formados para trabajar con estos sectores.

La EUM presenta una serie de problemas, a saber:

La EUM no es igual para todos

la EUM enseña de manera incompleta y asiste de manera inconclusa

Algunas EUM están atrapadas en el circulo vicioso de la pobreza

Historia de la Costanera y origen del establecimiento escolar

La Costanera es una de las villas de emergencias más grande de Tucumán. Es una zona urbano marginal (ZUM) que tiene más de cuarenta años, y está situada al margen del rio Salí en el límite entre el departamento Cruz Alta y la capital tucumana. Está compuesta por aproximadamente 3600 viviendas, y en 2016, año de nacimiento de la escuela, no contaba con los servicios mínimos indispensables. Es una zona sumamente poblada y en constante crecimiento demográfico, alberga grupos familiares muy carenciados con necesidades básicas insatisfechas. Existe, entre los miembros de la comunidad un alto grado de analfabetismo.

La Escuela Secundaria Costanera nace con la intención de dar una respuesta educativa a los jóvenes que egresan de la escuela primaria de la zona y que no contaban con centros educativos cercanos para continuar con su trayectoria escolar. Oficialmente, abre sus puertas el 28-03-2016. El transporte público de pasajeros, colectivo, no llega a la escuela y complica la situación de acceso a todos.

La población estudiantil proviene de familias no constituidas legalmente. Los vínculos afectivos son escasos, como así también la contención familiar. La comunicación entre los integrantes familiares no es lo suficientemente satisfactoria para acompañar la crisis del adolescente. Los alumnos que asisten a la escuela son de la zona cercana a la misma, y el área de influencia alcanza a un radio de unas 12 cuadras. Es común la violencia entre familias; y se presenta en diversas maneras: psicología, física, verbal, sin importar el género del que se trate. En síntesis, es un ambiente que produce bloqueos afectivos y rechazo a las normas, lo que repercute notablemente en el rendimiento escolar.

Entrevistando a padres se relevó que en el año 2014, éstos se reunieron con el Ministerio de Educación de turno, y manifestaron la necesidad que tenían de que sus hijos pudieran tener un provenir mejor, y para ello necesitaban una escuela secundaria en la zona (también, el grupo de madres llamadas del "Pañuelo Negro", propusieron que se lleve a cabo la construcción de un galpón, para poder realizar el recuento del cartoneo diario). El resultado de estas reuniones fue que prevaleció el interés del grupo de padres por mejorar la realidad y contribuir en algo a cambiar el porvenir de sus hijos, y se comenzaron las obras en el predio de la cancha llamada "El Trébol", donde hoy se erige la escuela.

En 2016 se inicia la escuela secundaria Costanera, nunca fue inaugurada, y a partir de allí, se empieza a gestar un cúmulo de información, digno de ser relatado. Si bien el autor asume la gestión directiva en diciembre de 2016, a partir de allí, comienza a registrar todos los hechos que fuera observando, en todos los aspectos que hacen a la escuela secundaria: padres, docentes, alumnos, edificio e infraestructura, atención del ministerio para la misma, acompañamiento de las distintas autoridades, articulación con las demás instituciones locales. El resultado de esta observación fue solicitar la intervención del ministerio de Educación a través de la asignación de fondos para reparaciones y se pudo realizar la seguridad física necesaria al predio edificado..

La realidad estudiantil se comienza a observar con los exámenes de diciembre 2016 y febrero 2017, al que se puede sumar marzo 2017. Se puede notar que los alumnos tienen la intención de presentarse pero no lo hacen porque no se sienten capaces de aprobar, no hay una plena confianza en lo que estudiaron –si lo hicieron-, y si hay mucha desconfianza en rendir, porque para muchos es la primera experiencia que tienen. A partir de allí comienza una observación sobre los alumnos y sus resultados escolares, asistiendo a observaciones de clases, control de carpetas, entrevistas con padres, en donde se puede observar muchos factores externos que influyen en su situación académica.

Entre los alumnos se denota mucha **desigualdad**, sobre todo de tipo **social**, y la misma esta relacionada a la **pobreza** y a la **diferencia de genero** (en Costanera, la mujer juega un papel muy importante en la familia, y de hecho, muchas veces es la que mantiene el hogar). Basados en los datos de matriculación de los alumnos de los últimos tres años, las familias habitan en viviendas de material (casi el 96 %), y el resto en viviendas prefabricadas, pero en

el 98% de los casos, son propietarios. En estas viviendas el número de habitantes excede el número de familias tipo, lo cual hace que vivan hacinados.

En lo que respecta a la presencia de la escuela en la zona, se logró realizar las siguientes apreciaciones: Se recibió una escuela que fue agredida, hasta lo más profundo; fue saqueada, robando sus pertenencias edilicias, rompiendo ventanales, no poseía (hasta diciembre de 2016) ningún tipo de seguridad física que garantice que al año siguiente, la escuela seguiría en pie.

Según esto, se observaron los siguientes problemas vinculados a las EUM:

todos los jóvenes no transitan de la misma manera la EUM: Esto se refiere a que no todos tienen el llamado "oficio del estudiante", es decir, no pudieron o supieron aprender a estudiar, ya sea porque no tuvieron una trayectoria escolar apropiada, o interrumpida.

hasta el momento, se cumplen los contenidos de las propuestas presentadas por los docentes, y más, se han logrado varias recompensas a los trabajos propuestos. Se da lugar a que los alumnos, cuando están motivados, pueden realizar tareas al igual que los chicos de otras escuelas. Se habla también de una manera inconclusa, porque varios alumnos, asisten por el complemento nutricional que se les brinda (aporte del Ministerio de Salud).

Entrevistando a los docentes que se mantienen en sus puestos desde los inicios, ellos comentan que recibieron a los alumnos y les brindan lo mejor de sí, para que puedan contribuir a su formación, pero que siempre detectaron (aún hoy) cierta distancia de los alumnos hacia los docentes, cierto resquemor, el "no me digas nada", "yo soy así, que te importa", es decir, siempre los alumnos están a la defensiva. A esto se suma que la mayoría de los profesores tienen que actuar de contenedores muchas veces de las situaciones en las que asisten los alumnos al establecimiento, debido a sus problemas cotidianos y de su propio entorno

Conclusiones

Los datos recopilados de la matriculación de los alumnos de los últimos dos años, las entrevistas a docentes y padres y las observaciones realizadas permiten concluir lo siguiente:

Los alumnos de la Escuela Secundaria Costanera provienen en su gran mayoría de la zona de influencia de la escuela, que contiene un radio no mayor a doce cuadras; todos viven con una gran cantidad de personas, lo que produce hacinamiento.

Estos estudiantes no portan todavía el llamado oficio del estudiante, lo que influye en su rendimiento escolar, y a esto se suma la falta de comunicación entre padres y el analfabetismo de los mayores que se registra en la zona

Se observa que la EUM intenta cumplir con su cometido pedagógico, pero éste se combina con el de contención del alumnado que viene con sus problemas de violencia del entorno.

Los padres de los alumnos intervienen muy poco en su formación. Si bien quisieron la escuela para sus hijos, no aportan en nada en la vincular con ellos. En algunas pocas ocasiones, se registra un aporte monetario, cuando se realiza algún evento para conseguir fondos para adquirir algún bien para los alumnos.

Se espera en un futuro no muy lejano, el cambio de estos datos considerablemente, haciendo de esta escuela, un lugar no resistido y al que todos quieran asistir y aportar.

Bibliografia

Enriquez, P. (2011) El espacio urbano como lugar de marginalidad social y educativa, en Revista Argonautas N° 1, págs. 48-78

Ferreira Montero de Andrade. S. (2006): Las escuelas de barrios marginales. Centro para el Cambio. Tesis doctoral. UB. Barcelona.

Gravano A. (2008). Imaginarios barriales y gestión social. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas

Gravano, A. (2003): Antropología de lo Barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana. Editorial Espacio. Buenos Aires

Vinculación entre familia y comunidad en las trayectorias educativas tempranas

Juan Manuel Aniceto
Juanmaaniceto@gmail.com
Luciana Arrimada
amb_yac@hotmail.com
Julia Mendez
Magali Otero Signorelli
Facultad de Psicología – Universidad Nacional de Córdoba

Palabras clave: trayectorias tempranas, familia, comunidad

Hablar de educación temprana es referirse a la transformación de experiencias cotidianas del niño/a en contenidos, en donde el diseño pedagógico busca una mirada integral e intersectorial, en la que se debe basar toda intervención comunitaria. Esto implica que en las trayectorias tempranas no solo estén presentes las instituciones educativas formales sino que también se vean implicados múltiples actores de la comunidad, los cuales están en constante interacción, formando esto parte de un proceso más amplio que denominamos desarrollo integral de los niños y niñas.

El modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979) ha destacado la importancia de familia, escuela y todos aquellos espacios de socialización en los que participa el niño. Se tratan de entornos cercanos inmediatos, los cuales reconoce el autor como microsistema, e incluyen aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que el niño experimenta en ellos. Este modelo ha destacado la importancia que tiene el estudio de los efectos de la participación simultánea del sujeto en distintos contextos y de la relación existente entre ellos puesto que, además de la influencia que cada uno de estos microsistemas pueda tener por separado en el desarrollo infantil, habrá que prestar atención a las influencias entrelazadas. Es decir, cómo pueden afectar las relaciones que el niño establece en el hogar a su comportamiento en la escuela y viceversa, en qué medida las actividades realizadas en casa pueden favorecer o entorpecer su desempeño escolar.

A su vez, la consideración de los microsistemas y las configuraciones relacionales que se generan en cada uno de ellos, puede colaborar a la reflexión de los entrecruzamientos que se dan entre dichos micros-contextos y las transformaciones de dichos sistemas por la presencia y atravesamiento mutua que se establece entre ámbitos de desarrollo por los cuales transita el niño (Bronfenbrenner, 1979, citado en Villar, 2003). Por lo tanto, el estudio de las transformaciones que atraviesan el cotidiano de los niños y las niñas implica hacer foco no sólo en los contextos, como si el niño abandonara la escuela, para ir a la familia y se olvidase de todo lo que vivió ese día, sino también cómo la relación familia-comunidad y familia-escuela y escuela-institución formal e informal- familia puede dar lugar a múltiples variables de análisis sobre el desarrollo infantil. La complejidad no se concibe aquí como consideración

aislada de totalidades, sino como la visibilización de las múltiples aristas que forman parte del cotidiano de una familia.

Por lo tanto, al implicar familia-instituciones formales e informales y comunidad, estamos trabajando con las diversas realidades que configuran un cotidiano que genera prácticas educativas, prácticas que en muchas ocasiones quedan opacadas por análisis reduccionistas sobre el desarrollo infantil y las dificultades por las que se atraviesa desde la edad temprana.

En este sentido la educación temprana es inseparable de la consideración compleja y sistémica de las realidades que atraviesan cotidianamente al niño, siendo dicha consideración fundamental en el desarrollo de los acontecimientos y funciones superiores, estructuras que se van complejizando tanto a nivel individual en el niño como a nivel sistémico en su grupo familiar. Hacemos referencia al planteamiento Vigotskiano de la obligatoriedad de la presencia de un otro que sostenga, que acompañe el desarrollo del niño desde el respeto, protegiendo a la vez que se establece marcos de contención. Las funciones denominadas superiores por Vigostky (escolarización del niño y múltiples aprendizajes que se van adquiriendo) se generan desde esta perspectiva, desde la implicancia de un otro que realice esa función en lo inter-subjetivo (Villar, 2003).

Claramente el planteo de la necesidad de un otro desde el comienzo, sostiene nuestra mirada de que la educación temprana no sólo está compuesta por los contextos institucionales formales sino también todos aquellos informales por los cuales transita el niño día a día en compañía de sus cuidadores (centros vecinales, merenderos, talleres barriales, reuniones de la comunidad). Si nuestra mirada no está colocada en ese nivel de complejidad, nos podemos perder muchos elementos que hacen al aprendizaje temprano y que se transmite en dichos contextos que exceden a los formales.

El propósito de la educación inicial no es la escolarización temprana y convencional de los espacios educativos sino que también se busca la recuperación, el aprovechamiento y el enriquecimiento de situaciones cotidianas, de prácticas artísticas, culturales y diversas situaciones de resolución de problemas que día a día involucran a los niños y niñas en un permanente desarrollo. De este modo, el componente educativo durante la primera infancia implica que el aprendizaje comienza desde el nacimiento, reconociendo el efecto preventivo y compensador enfocado a las dificultades de aprendizaje, desarrollo y desigualdades educativas y sociales.

Abordar esta etapa en la comunidad nos invita a pensar en los espacios de cuidado, el acompañamiento, las representaciones y expectativas que se construyen en las instituciones y particularmente en las familias de los niños y niñas, los cuales aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje su capital cultural y simbólico siendo en la interacción con la comunidad educativa donde se da comienzo a nuevos lazos y a la construcción social.

En base a esto, esta investigación se propone, a través de talleres con familias, promover la autorreflexión y establecer una interacción activa entre instituciones educativas formales y organizaciones no formales para conocer y comprender las inquietudes relacionadas con los

niños y niñas en edades tempranas. De esta manera se busca generar espacios donde las familias se reconozcan como parte de la comunidad, favoreciendo a los procesos de construcción subjetiva de los niños y niñas.

En este sentido, Lejarraga (2010) postula que niño/a y su familia son parte de una comunidad, por ello es fundamental fortalecer las redes, trabajar en equipos del ámbito local y sumarse a iniciativas comunitarias, lo cual permite promover el desarrollo de los niños insertos en las familias y las comunidades. Es por ello que resulta de vital importancia la labor del contexto familiar, del entorno social y de las instituciones encargadas del cuidado y la educación de los niños, ya que son ellas las encargadas de propiciar las mejores condiciones y espacios educativos significativos para que su actividad física, intelectual, afectiva y social se dé de manera natural y espontánea.

El fortalecimiento en estos espacios, y la relación de los mismos, cobra relevancia en las trayectorias educativas tempranas debido a que el aprendizaje será significativo cuando resuena en todo el ser, a través del establecimiento de vínculos relevantes entre la vida del niño y la niña y el encuentro con los conceptos, preguntas y un entorno enriquecido con múltiples posibilidades de exploración.

En la educación temprana, la base primaria de la educación serán las capacidades del niño generando espacios posibilitadores y enriquecedores de desarrollo y aprendizaje, recuperando sus intereses e iniciativa. Por ello se vuelve imprescindible la articulación entre los espacios que transita el niño: la familia, la escuela, el club, los comedores y merenderos, etc.

Desde esta perspectiva, el niño es un sujeto de derechos, activo y protagonista de su propio proceso de desarrollo, en donde no sólo recibe las influencias del contexto sino que también lo reestructura con sus acciones (Paladino, 2009). Esto vuelve necesario considerar el estudio del desarrollo humano y los procesos de aprendizaje desde una concepción dialéctica, es decir, aquella que entiende al sujeto en interacción con el medio a lo largo de un ciclo vital en el que interjuegan factores internos y externos.

Bibliografía

Bertolez, A. (2018) El lugar de la educación en los espacios de atención y cuidado de los niños pequeños - niveles de análisis.

Bronfenbrenner, U. (1987). La Ecología del desarrollo humano. España: Editorial Paidós.

Cordera, María Elena. (2006). Las relaciones tempranas en el proceso de diferenciación personal. Argentina: Imprenta FFyH, UNC.

Cordera, María Elena. (2012). La familia: Institución que se re-significa en la conformación subjetiva de los hijos. Argentina: Editorial Brujas.

Convención Sobre los Derechos del Niño. (1989)

Palladino, E. (2009). Infancia, sociedad y educación. Argentina: Editorial Espacio.

Villar, F. (2003). Las perspectivas contextual y sociocultural. Proyecto docente presentado en la Universidad de Barcelona (pp 374-380) Recuperado de http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/proyecto.html

Educación como herramienta para el acceso a la justicia social.

Camila Aramayo
fernandelosangeles@gmail.com
Silvana Coria
sil89_15@hotmail.es
Rocio Mamaní
rociobmamani14@gmail.com
Deborah Mendoza
sabrinahmendoza@yahoo.com.ar
(UNSa- GESEC Norte)

Palabras clave: Educación, Derechos Humanos, Justicia social, Emancipación, Concienciación

Resumen

Este trabajo pretende dar cuenta del debate que se genera dentro de las cárceles y fuera de ellas, cuando se pretende hablar de la Educación como Derecho humano. Por lo tal, partimos de los siguientes interrogantes ¿la educación dentro de las cárceles es reconocida como derecho humano? Y si lo es ¿garantiza el acceso a la justicia?

Esto nos llevo en principio, a repensar el lugar que ocupa la educación dentro de estas instituciones. Las cuales vulneran o relegan las prácticas educativas a un orden instituido donde la punición, el control y la vigilancia son prioridades, para sostener la relación asimétrica (opresor-oprimido). Presentando un escenario condicionado para los actores que pretenden construir un espacio educativo.

Siguiendo con lo planteado, estas preguntas son necesarias para la interpelación y reflexión. Creyendo lícito el cuestionamiento sobre las prácticas educativas que se dan en estos espacios, considerando el actual contexto socio histórico como un viraje de las prácticas, que responden y son propias de una lógica meritocrática dentro de la educación. Que actualmente están tomando mas fuerza en el discurso gerencialista y mercantilista propio de un gobierno neoliberal, que conceptualiza al sujeto de una determinada manera.

A partir de esto ¿esta educación garantiza el acceso a la justicia, justicia social? Como educadoras creemos necesario esta complementariedad de conceptos, porque nos fundamentamos en pensar, ante todo, a la educación como derecho y como condición imprescindible para el proceso propio de concienciación y emancipación de todos los seres humanos. Siendo esto elemental para alcanzar la justicia social.

Reflexiones en torno a los aportes de la Historia en la formación del trabajador social

María Margarita Arana
aranamagui@gmail.com
Daniela Wieder
danielawieder@gmail.com
Facultad de Filosofía y letras, UNT

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, Formación profesional, Trabajo Social

Los trabajadores sociales llevan adelante múltiples tareas en nuestro medio. Diagnostican, proyectan, gestionan, investigan, supervisan. Participan y promueven a otros a hacerlo, intervienen y aportan en la resolución de problemáticas esenciales de la población.

Como en muchas otras formaciones, la Licenciatura en Trabajo Social de la UNT incluye a la Historia como disciplina complementaria. En el plan de estudios de 1989, la asignatura histórica tomó el nombre de Historia Social Argentina y Latinoamericana y, tras la reforma de 2005, el de Trabajo Social e Historia Social Argentina y Latinoamericana. Como integrantes de esta cátedra, con un equipo renovado desde hace dos años, venimos repensando la materia en función de su contribución al perfil profesional de la titulación. Al comenzar este camino, decidimos recuperar una pregunta primigenia: qué aportes hace la Historia a la formación de los futuros profesionales de Trabajo Social. En este sentido, nos proponemos en esta ponencia iniciar la reflexión sobre los vínculos entre Historia y formación del trabajador social, a partir de las experiencias vividas en la cátedra.

Para realizar estas consideraciones, partimos del análisis de los planes de estudio de la carrera (1989 y 2005) y tomamos como referencia más de 700 encuestas realizadas internamente a nuestros estudiantes en 2017 y en 2019.

El perfil del egresado, desarrollado y aprobado por Res. N°0070/989, se mantiene en el plan vigente. De los nueve puntos que lo describen, nos interesa destacar el primero, por encontrar en él incluida específicamente a la formación en Historia: "El licenciado en trabajo social es un profesional con sólida formación básica en el área de las Ciencias sociales (Sociología, Psicología, Psicología Social, Antropología, Historia) en métodos de investigación social y en técnicas de abordaje de la realidad social, lo que le permite realizar una lectura crítica de la realidad social en la que actúa e intervenir en ella en el ámbito del servicio social". Por otro lado, el plan revisado en 2005 presenta la necesidad de generar en los alumnos actitud y tarea investigativa, "tanto al interior del proceso metodológico de intervención en sus prácticas académicas, como en la problematización de la cuestión social que se aborda." En este sentido, Arué (2012:65) afirma que un importante número de egresados del plan '89 no tiene una opinión formada sobre si se cumplió el objetivo de formación en ciencias sociales, y considera que no se cumplió la formación en investigación.

En lo que respecta a nuestra materia, Trabajo Social e Historia Social Argentina y Latinoamericana, se ubica en 1er año del plan de estudios y recibe alrededor de 700 alumnos por año; la mayoría es ingresante (el 70,4% según las encuestas de este año); un nutrido grupo cursa por segunda vez la materia (21,8%), y una minoría por tercera o más veces (6,3%). La asignatura tiene un régimen anual y promocional.

Para dar un panorama general de este heterogéneo grupo de estudiantes, comentaremos algunos resultados de las encuestas. Nos centramos en la pregunta sobre los aportes que estiman hace la materia para su formación como trabajadores sociales. Esto nos permite indagar no solo en la concepción de la historia que los alumnos poseen, sino también en sus ideas sobre el tiempo, la realidad social y su formación. Entre las respuestas, predomina la consideración de que Historia es una disciplina "importante"; que brinda la posibilidad de adquirir una "cultura general nutrida"; y que sirve para "comprender el presente y mejorar el futuro", incluyendo la idea de "no repetir los errores del pasado". Solo en menor medida las respuestas de los alumnos establecieron relaciones concretas entre la asignatura y la formación profesional. Un número considerable de ingresantes imagina que en la materia aprenderán la historia del Trabajo Social. Los recursantes, en cambio, mencionan que la Historia les sirve para entender mejor la profesión del trabajador social, en tanto les brinda herramientas para comprender las dinámicas políticas y sociales de la realidad local. Sostienen que les ayuda a "elaborar diagnósticos" y "contextualizar la intervención", así como les brinda mayor "formación política para trabajar en el Estado". Finalmente, consideran que la asignatura "es útil para entender las demás materias de la carrera" y un pequeño grupo sostiene que la Historia no tiene aplicación práctica y por eso tendría menor importancia para su formación. En conclusión, detectamos que los ingresantes traen una percepción más tradicional de la disciplina histórica, mientras que los estudiantes que ya han transitado la carrera establecen relaciones entre materias, vínculos más precisos entre pasado-presente y entre conocimientos históricos y práctica profesional.

Las visiones que tienen sobre la Historia como disciplina, así como sus ideas sobre los contenidos, constituyen una parte importante de los conocimientos previos de los alumnos (Carretero y Limón, 1999:45). En este sentido, nuestros estudiantes reconocen poseer información escasa y dispersa sobre historia de América Latina o los procesos de la historia provincial. Sin embargo, identifican con mucha más precisión los periodos de la historia argentina, con ideas detalladas sobre algunos de ellos. Asimismo, un número importante de estudiantes no maneja conceptos sociales imprescindibles para comprender luego los históricos. Por otro lado, al indagar al final del cursado sobre las dificultades para estudiar la materia, los estudiantes admiten tener problemas para comprender la bibliografía específica, seleccionar ideas centrales y relacionar los procesos latinoamericanos con los argentinos. Manifiestan también que les cuesta elaborar respuestas en las evaluaciones que sinteticen los procesos estudiados.

A partir de este diagnóstico interno para nada exhaustivo y teniendo en cuenta lo arriba estipulado sobre el perfil del egresado y la necesidad de brindar estrategias para la tarea investigativa, reflexionamos acerca de dos ejes que se relacionan estrechamente entre sí; las herramientas que desde nuestra disciplina podemos ayudar a desarrollar en los estudiantes, y los contenidos a priorizar en la enseñanza.

En lo que respecta a las herramientas, una materia de formación general como la nuestra aspira a que los estudiantes que llegan del secundario puedan romper con la tradición memorística de la historia, así como con su abordaje lineal e inconexo, dando lugar al desarrollo de habilidades para pensar históricamente. Como afirman Carretero M. y Montanero M. (2008:135), pensar históricamente conlleva dos grandes habilidades: la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente, y la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica. Aquellas permitirán a los estudiantes comprender los contenidos de la materia y acercarse a la tarea de investigación histórica. Las capacidades de conceptualizar, generalizar, relacionar, formular hipótesis, serian solo algunas de las necesarias para comprender problemas y procesos históricos. En efecto, son las que los estudiantes manifiestan como dificultades a la hora de abordar la materia, pero también las necesarias para cumplir con sus expectativas.

Para abordar esta cuestión, consideramos que uno de nuestros principales desafíos en primer año es preparar a nuestros estudiantes para un tipo de aprendizaje autónomo, al tiempo que acompañados por los docentes. Realizar, por ejemplo, lecturas orientadas y especificar técnicas de lectura del texto histórico son algunas de las estrategias que utilizamos. Es preciso reconocer, sin embargo, que se presenta continuamente una tensión entre la importancia de que los estudiantes lleguen a dominar herramientas de aprendizaje y la relevancia de profundizar en contenidos que serán vistos por única vez, al menos, en la formación de grado.

Respecto a los contenidos, consideramos que uno de los ejes más importantes a consolidar en nuestro programa es el de la historia reciente. La cercanía en el tiempo facilita al estudiante situarse como sujeto histórico y comprender continuidades de aquel pasado en el presente. Al mismo tiempo, el análisis de procesos históricos contemporáneos promueve la reflexión sobre memoria, historia e identidad. De ahí que en el presente periodo lectivo nos planteamos la necesidad de iniciar el dictado de los contenidos de la materia desde finales del siglo XIX para poder avanzar con mayor solidez sobre temáticas de los siglos XX y XXI.

Además, nos planteamos dos ejes a sostener que serán debidamente evaluados al final del ciclo:

Continuar con la apuesta del abordaje político, económico y social de procesos históricos latinoamericanos, argentinos y regionales, tal como se sostiene en los planes de estudio desde la creación de la carrera (1989-2005).

Partimos de la identificación de procesos y periodos históricos comunes a todos los países latinoamericanos para desde allí analizar los casos particulares prestando especial atención a

la historia argentina. Solo con fines didácticos cada eje es analizado por separado, sin dejar de plantear sus relaciones causales y las operaciones de comparación e integración. Nos propusimos desarrollar contenidos de la nueva historia política y económica, de vital importancia para comprender el cambio social. Esto atiende a la expectativa estudiantil sobre profundizar en el conocimiento de procesos generales de la historia argentina, así como a la necesidad del desarrollo de las habilidades descriptas.

Poner énfasis en la historia de Tucumán a través del estudio de nudos problemáticos socio-económicos. Un tema esencial en la historia regional es el desarrollo de la agroindustria azucarera. Se abordan entonces dos momentos centrales en torno a la misma: el despegue azucarero, su incidencia en los cambios sociales y el ingenio como microcosmos social; y la crisis ocasionada por el cierre de los ingenios en 1966, los cambios en el mundo del trabajo y las luchas sociales contra los regímenes militares.

Comprender la historia local es fundamental para poder analizar los espacios actuales de inserción del trabajador social en clave histórica. Considerando que un alto porcentaje de los alumnos de la carrera son de San Miguel de Tucumán o del NOA y la mayoría de ellos se quedan trabajando en el GSMT (Arué, 2012), estos contenidos interpelan al estudiantado. Además, la necesidad de contextualizar la intervención y comprender la realidad ha sido puesta de manifiesto en las encuestas. Esto confirmaría la demanda de egresados para "que la carrera brinde mayor formación en cuanto a la problemática social de la provincia" (Arué, 2012: 67). Al mismo tiempo, se incentiva la "actitud investigativa" que requiere el plan 2005 a la formación, al conocer las causas históricas de las problemáticas sociales tucumanas.

A partir lo sintetizado hasta aquí, pensamos, junto a Carballeda (2006: 9), que en la relación Historia-formación de trabajadores sociales se trata de "hacer dialogar el pasado con el presente a fin de encontrar aportes para comprender y explicar con mayor profundidad lo que se hace desde esta disciplina y lo que se construye desde ella". En este camino es fundamental vincular, en la tarea de enseñanza-aprendizaje de la Historia, las habilidades para pensar históricamente y los contenidos que prioricen la relación entre grandes procesos y devenires regionales.

Pensando desde nuestro presente, con las condiciones concretas de nuestros estudiantes y nuestra cátedra, consideramos que el trabajo con textos y fuentes históricas, así como la aproximación al quehacer de la disciplina, aportan en la formación de habilidades y aptitudes de aprendizaje y de investigación. El ejercicio de relacionar diferentes perspectivas analíticas de la realidad, así como el abordaje de los procesos recientes y regionales de nuestra historia permiten a los estudiantes situarse como sujetos históricos, comprender la historicidad de la realidad en la que se insertarán como profesionales y vislumbrar el rol transformador que pueden tener desde allí. Pero también, trascender la perspectiva individual y local al ampliar sus conocimientos sobre procesos sociales en otros espacios, reconociendo la complejidad de los cambios sociales.

En definitiva, la Historia en el plan de estudios puede constituir un aporte central en la formación del trabajador social *en Ciencias Sociales,* en *investigación social* y en *lecturas críticas de la realidad* pues no solo amplía conocimientos, conceptos y habilidades; sino que apunta a analizar el pasado desde preguntas presentes, en su complejidad, con un riguroso quehacer, y destacando la agencia de los sujetos para el cambio.

Bibliografía

Arué, R. (editor) (2012) Universidad Graduados y Empleo. Informe de investigación sobre formación profesional e inserción laboral de los egresados de la carrera de Trabajo Social (UNT) (2003-2010). Proyecto de apoyo a las ciencias sociales (PROSOC), Facultad de Filosofía y letras UNT, Departamento Publicaciones. Facultad de Filosofía y letras, Tucumán.

Cammarota, A., Faccia, K. (2018) "Enseñar Historia en las carreras de Salud". En Interface (Botucatu), 22 (67), pp. 103-105.

Carballeda Alfredo, J.M. (2006) El trabajo Social desde una mirada histórica centrada en la intervención. Del orden de los cuerpos al estallido de la sociedad. Editorial Espacio, Buenos Aires.

Carretero, M., Limón, M. (1999) "Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia" en M. Carretero, Construir y enseñar, Aique, Buenos Aires. Pp. 33-62.

Carretero, M., Montanero, M. (2008) "Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales". En Revista Cultura y Educación 20 (2), pp. 133-142.

Pagés, P. (1983) Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos, Barcanova, Barcelona.

Plan de Estudios de la Carrera Licenciatura en Trabajo Social, 1989 y 2005.

Estudios de género y decoloniales en los andamiajes de la enseñanza de la antropología social

Paula Araoz
paulaaraoz96@gmail.com
Néstor Fabián Egea
nesfae@yahoo.com.ar
Gustavo Nicolás Salvatierra
bebesalvatierra@yahoo.com.ar
Noemí Liliana Soraire
lilianasoraire2@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras. UNT. – C.E.H.I.M.

Palabras clave: Educación, Antropología, Género, Estudios decoloniales

El presente trabajo intenta reflejar el devenir de los estudios antropológicos en la Facultad de Filosofía y Letras y su enseñanza en las carreras de Historia y Ciencias de la Educación. Es decir, nos proponemos hacer un recorrido de sus avatares, logros, estrategias y su presente como aglutinante de no solo actividades académicas (clases y sus variadas estrategias pedagógicas), sino también como centro convocante de distintas actividades vinculadas a proyectos de investigación, actividades ligadas al posgrado, extensión etc.

Este proceso está marcado por el propio devenir de los estudios feministas, de género y, en última instancia, de los estudios decoloniales; posicionamientos epistemológicos que actualmente signan de manera transversal el currículo de las materias Etnología de la carrera de Historia y Antropología Social de la carrera de Ciencias de la Educación. Para ello, creemos importante hacer un recorrido de la Antropología en esta Facultad, a fin de entender cómo a lo largo de su historia, los aportes, cambios y transformaciones epistémicas fueron constituyeron la inclusión de esta disciplina en la estructura de estas carreras, sin dejar de desconocer que, a pesar de no ser específicas, son sustento y parte de la inclusión de nuevas temáticas y posturas disruptivas para su abordaje, desde una mirada nuestramericana y de género. Cabe aclarar que en esta Facultad también se dictan o realizan estudios antropológicos en otras carreras de grado e institutos de investigación pero que, sin embargo, entendemos no parten o están atravesados epistemológicamente por estos estudios.

La percepción de la necesidad de un cambio de las herramientas teóricas utilizadas para el abordaje de la realidad social latinoamericana, debido, entre otros factores, a la insuficiencia para abordar con pertinencia algunas problemáticas, nos llevó a sostener la suposición de que el modelo de ciencia y conocimiento eurocentrado, dentro del cual el pensamiento neoliberal se erigiría como la expresión más ferviente, debía partir desde una interpelación crítica y revisar el orden epistémico occidental que dicho modelo suponía, especialmente en su pretendida universalidad. De este modo, la crítica a la colonialidad del saber con qué la epistemología occidental de producción de conocimiento se desarrolla, se transformó, desde nuestra perspectiva, en una necesidad ineludible en nuestro rol como integrantes activos/as

del quehacer profesional en torno al ámbito de la educación universitaria. Es así que también, a través del reconocimiento de las problemáticas, las tensiones y posibilidades de los procesos de formación ético–política, la educación desde una perspectiva decolonial visibiliza las discusiones sobre categorías como la ética, las formas de lo político y el valor de la ciudadanía en nuestras realidades latinoamericanas para comprometernos activamente en la vida en democracia.

Haciendo un poco de historia

Desde la llegada de Alfred Metraux en la década de 1920 a la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) se puede reconocer que hubo un impulso significativo de los estudios antropológicos en el ámbito universitario. Posteriormente, se profundizaron con la fundación del Instituto de Etnología. Es decir, ya desde los inicios de la Universidad se promovieron investigaciones de tinte antropológico que preconizan una perspectiva regional, intentado explicar los procesos sociales, culturales y económicos.

Luego de la fundación de la Universidad Nacional de Tucumán en los albores del siglo XX, en el año 1936 se creó el Departamento de Filosofía, Pedagogía, Historia, Letras e Idiomas que, posteriormente, en 1937 se denominó Departamento de Filosofía y Letras, cuya la finalidad fue "estudiar la naturaleza, la historia, la sociedad y la economía del Norte y Noroeste argentino…" (Garrido,1999 a)

Durante el transcurso de ese año, se crearon los primeros cursos de los profesorados de Filosofía y Letras; Lenguas Vivas; Historia y Geografía, entre otros. También se crearon ocho institutos de investigación, entre los que se destacó el Instituto de Historia, Lingüística y Folclore, (Garrido, 1999 a) dirigido por Manuel Lizondo Borda, que funcionó en el Archivo Histórico de Tucumán. En ese periodo, los historiadores tucumanos entendían que era primordial organizar las fuentes y promover investigaciones sobre la Historia de Tucumán. Es decir, ya, en los inicios de la UNT, la Historia, como disciplina, comenzaba a tener papel importante dentro del ámbito académico universitario. Posteriormente, en 1939, durante el rectorado de Julio Prebisch, se fundó la Facultad de Filosofía y Letras.

En los primeros meses de 1940, la UNT fue intervenida, lo que trajo aparejado algunos cambios significativos para los profesorados, especialmente para el de Historia y Geografía dado que se separaron las carreras. Sin embargo, en el transcurrir de ese año, y con la normalización del funcionamiento de la lta Casa de Estudios, se hizo marcha atrás sobre esta medida, reforzando la idea original del profesorado, pero sobre todo haciendo hincapié en los estudios regionales. (Guerra Orozco; Moyano, 2006)

Entre los años 1946 y 1951, con la llegada del peronismo al poder, con Horacio Descole a la cabeza, en la UNT se estableció una organización departamental por institutos con la finalidad de promover tanto la actividad docente como la investigación. En este periodo, se crearon institutos, centros de investigación y escuelas. En relación con la Departamento de

Historia se destacan el Instituto de Historia y el Instituto de Antropología y la Escuela de Historia, donde dictaba la licenciatura en Historia.

Por otra parte, la Antropología estuvo signada, y en consonancia con el desarrollo a nivel nacional y europeo, por los enfoques físicos y biológicos. En 1947, se creó la licenciatura en Ciencias Antropológicas en ámbito de la universidad de la mano de Paulotti, director del Instituto de Antropología, con el asesoramiento de Imbelloni. Posteriormente, tras los avatares de la historia nacional, tuvieron impacto en la universidad provocando que en 1952 la carrera fuese cerrada.

A pesar de que en la Universidad Nacional de Tucumán, actualmente no existe como carrera de grado, su impronta es muy significativa y se refleja en los distintos planes de estudios e institutos de investigación y en la oferta de cursos de postgrado que brinda la Facultad de Filosofía y Letras.

Por otra parte, con el retorno de la democracia, el Departamento de Historia tuvo instancias de innovación e inclusión de nuevas temáticas para su estudio. En este marco, se creó, en 1988, el Instituto de Investigaciones Históricas promoviendo y profundizando la investigación de la Historia de Tucumán**.** Este proceso continuó con la inserción de los estudios de género y la historia de las mujeres en el ámbito académico. En 1991 se constituyó el Centro de Estudios Históricos e Interdisciplinario de las Mujeres (CEHIM). Entre otras actividades promovidas desde este centro de investigación, sobresale la publicación en formato digital de la *Revista Temas de Mujeres del CEHIM* desde 2004 y continúa, siendo una de las primeras con estas características en la Facultad de Filosofía y Letras.

Tras la influencia de los estudios de género y la relación intrínseca de los/as integrantes del CEHIM con las cátedras de Etnología y Antropología Social, se diseñaron e implementaron proyectos de voluntariado; se participa en el asesoramiento y relevamiento de datos, se dictan cursos optativos, entre otras actividades, vinculados a problemáticas de género. Es decir, se promueven acciones y propuestas transversales que favorecen al estudio y a la investigación de la antropología social.

Experiencias y practicas

En el devenir de la constitución epistémica y pedagógica de la antropología, destacaremos dos experiencias que atraviesan y caracterizan, a nuestro entender el abordaje de su enseñanza. Por un lado, en este recorrido destacamos la planificación y dictado de cursos optativos, desde 1999, de temas y problemáticas desde una perspectiva de género. Por otra parte, a partir del análisis del dictado de Etnología y Antropología Social, y el repensar las estrategias y los recursos para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una mirada crítica, desde 2010 se publicaron, a través del Departamento de Publicaciones de esta Facultad, manuales de cátedra.

En cuanto a los cursos optativos, entendemos importante señalar algunas de las problemáticas abordadas, entendiendo que el diseño, planificación y puesta en marcha parten

y están signados por los estudios de género, reconociendo que estos se presentan como complejos y que, actualmente, tras el desarrollo del feminismo nuestro americano, confluyen en temas como juventudes, políticas públicas, derechos, educación, masculinidades, identidades, entre otros.

Asimismo, el diseño, edición y publicación de los manuales de cátedra, utilizado como recurso en las clases prácticas, pretende brindar una orientación de los saberes sobre la antropología, su historia, sus métodos y técnicas de investigación, debatiendo acerca de los problemas de la disciplina, y en su relación con otras ciencias sociales y humanas. Su contenido supone una síntesis y una elección desde los contenidos como de la organización interna de los temas y problemas a abordar. Por otra parte, uno de los objetivos fue que se constituyese como un recurso didáctico superador a un dossier de textos seleccionados y como un instrumento que favorezca a que los/as estudiantes logren posicionarse críticamente frente y desde los estudios de género y decoloniales.

Consideraciones finales

Desde la perspectiva antropológica, las múltiples culturas revisten el mismo interés como foco de análisis. Si bien los primeros estudios analizaron culturas no occidentales, actualmente la mirada se centra en gran medida en las sociedades complejas, en sus relaciones, en los conflictos y tensiones. Por otra parte, y en este marco, la relación entre alteridad e identidad, como conceptos clave de análisis, se complejiza y se reconoce cambiante, por lo tanto, instituye nuevos desafíos en el quehacer antropológico, tanto desde lo epistemológico como desde lo empírico, favoreciendo a una multiplicidad de abordajes.

Entendemos la amplitud de problemáticas que favorecen a su estudio desde la antropología, sin embargo, es necesaria una selección entre los que podríamos destacar el abordaje de diversos procesos sociales y culturales en los que se entraman las identidades; la diversidad cultural; la interculturalidad, los movimientos sociales; las juventudes; las problemáticas de género; los feminismos; entre otros. Además, estas temáticas están, intrínseca y necesariamente, atravesadas por los estudios decoloniales y feministas, permitiendo un abordaje disciplinar desde una mirada crítica, no eurocentrada, desde el sur, no androcéntrica y diversa.

Bibliografía

Bidaseca, K.; Vázquez Laba, V. (comp.) 2011. *Feminismos y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latin*a. Buenos Aires: Ediciones Godot. Colección crítica.

Carrizo, S. 2015: "Nacimiento, ocaso y dispersiones. Breve relato de la Licenciatura de Antropología en la Universidad Nacional de Tucumán". Revista del Museo de Antropología 8 (1): 201-214.

Garrido, H.B.1999 a: "La Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Un itinerario de 60 años". Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán.

Garrido, H. B. 1999 b: Educación, Universidad y Género. Participación de las mujeres en el espacio universitario, CEHIM, Facultad de Filosofía y Letras, Tucumán.

Garrido, H. B. 2006*: "*La Historia de las Mujeres y los estudios de género en la Universidad Nacional de Tucumán". Actas del *Primer Congreso sobre Historia de la Universidad Nacional de Tucumán*, Tucumán.

Garrido, H. B. 2015: "Los estudios etnológicos y antropológicos en la Universidad Nacional de Tucumán", Garrido, H. B. (Ed.). *Antropologías. Reconfiguraciones, desafíos y saberes.* Tucumán: Humanitas.

Guerra Orozco, C.; Moyano, R. 2006: "La construcción de la disciplina histórica en la Universidad Nacional de Tucumán 1936 – 1948". Actas del *Primer Congreso sobre Historia de la Universidad Nacional de Tucumán*, Tucumán.

Mignolo, W. (comp.) 2014. *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Siglo.

Quijano A. 1992. "Colonialidad y modernidad/racionalidad", en *Perú Indígena*, vol. 13, no. 29, Lima.

Quijano A., 2000, "Colonialidad del poder y clasificación social" Journal of World-Systems Research, Número especial: Festschrift for Immanuel Wallerstein, Vol XI, No. 2.

Restrepo E. 2012. "Antropologías disidentes". *Cuadernos de Antropología Social Nº 35*, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Segato, R. 2013. La crítica de la Colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología de la demanda. Buenos Aires. Prometeo libros.

El ingreso de mujeres al Gymnasium UNT: interrogantes y aproximaciones a un estudio de caso

Julián. Aráoz
Paula Aráoz
paulaaraoz96@gmail.com
Lucía María Silva
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Cultura Institucional, Juventudes, Coeducación, Género

Introducción

En este trabajo pretendemos plantear una serie de preguntas que surgen a partir del proceso de incorporación de mujeres al Colegio Gymnasium de la UNT en el año 2017/2018. Dichas preguntas tienen como objetivo ser una aproximación al trabajo de campo que profundice en el análisis de las rupturas y continuidades que se han producido a partir de dicho momento, no solo en las llamadas *tradiciones/costumbres*, es decir en parte de la cultura institucional del colegio, sino también en la construcción identitaria de sus estudiantes

Abordaremos este trabajo a partir del análisis de conceptos como el de cultura institucional y de coeducación desde distintos autores que han ido aportando a estos campos de estudios. Nos proponemos profundizar sobre un hecho en específico que ha tenido repercusión tanto en lo educativo como en lo social en nuestra provincia, desde el año 2017 hasta la actualidad.

Establecimiento secundario para varones

El Gymnasium es un colegio pre-universitario perteneciente a la Universidad Nacional de Tucumán. Fundado en el año 1948 con el objetivo de "preparar bachilleratos aptos para su ulterior ingreso a la vida universitaria" según lo estipula su acta fundacional. Como sostiene la historiadora Marta Barbieri, el proceso de creación del proyecto institucional de este establecimiento con carácter de escuela experimental constituyó una obra de ingeniería social que convocó a profesionales prestigiosos con ideologías diversas y un fuerte sentido crítico, ajeno, en muchos casos, a la ortodoxia peronista[8]. Una vez constituido dicho proyecto institucional, el Gymnasium comenzó su labor, caracterizándose no solo por su orientación humanista sino también por su régimen de autodisciplina y su sistema de tutorías. Aquella acta fundacional estableció en el Art. N°1: "Crear un establecimiento secundario para varones". Plantea Barbieri "Sus alumnos no solo aprendieron conocimientos escolares a través de diversas asignaturas, sino que fueron desarrollando una actitud de competencia propia de

8 Barbieri Guardia, M. (2016). La conformación del sistema educativo en Tucumán: antecedentes, etapas agentes. Consensos y resistencias. Cap. Reformas educativas, construcción y reconstrucción. Colección historias temáticas de Tucumán, Siglos XIX y XX.

su masculinidad, que, en el imaginario colectivo, se convirtió en una plataforma para lograr trascendencia en la vida social"[9]

Todo esto se vio puesto en discusión en el año 2017 a partir de una denuncia que se presentó en el INADI al verse imposibilitada la inscripción de una estudiante para rendir el examen de ingreso. Este acontecimiento generó de manera consecuente una discusión, tanto dentro como fuera del establecimiento, sobre el porqué de la negación al derecho de una estudiante de acceder a la educación, acto que incumplía con la Ley de Educación Superior (Ley 25.521, 1995) en su Art. N°2/A: "Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley"

En esta línea, consideramos necesario definir brevemente categorías tales como tradiciones y cultura institucional, que van a justificar el planteo que aquí pretendemos realizar.

María Madraza Miranda (2005) explica dos acepciones acerca de la tradición, que se contraponen. Por un lado, entendida "como una expresión de la permanencia en el tiempo de una comunidad"[10], por lo tanto es generadora de identidad. Pero desde otro punto de vista, la tradición definida en esos términos implicaría "un síntoma evidente de la dificultad de adaptación expedita a los crecientes cambios que exige la vida moderna o el progreso".[11] Es decir que las experiencias de las nuevas generaciones no debe contradecir el saber acumulado por las generaciones anteriores. Según esto a la tradición hay que obedecerla y hasta reverenciarla, por supuesto en detrimento del espíritu crítico. En este sentido coincidimos con la autora, quien la considera como autoridad. Cabe destacar que la tradición, al igual que la autoridad, no es una sola ni es inmutable, como señala la segunda definición, sus significados y valores se modifican según el tiempo y el grupo. Es decir, ésta puede ser discutida.

Entendemos a la *cultura institucional* [12] como un espacio dinámico y en permanente movimiento, al igual que las tradiciones, sin embargo partimos del supuesto de que dichas condiciones no son determinantes a la hora de poder indagar en la construcción identitaria de los distintos grupos que se mueven al interior de ella.

9 Barbieri Guardia, M. (2016). La conformación del sistema educativo en Tucumán: antecedentes, etapas agentes. Consensos y resistencias. Cap. Reformas educativas, construcción y reconstrucción. Colección historias temáticas de Tucumán, Siglos XIX y XX.

10 Madrazo Miranda, M. (2005). Algunas consideraciones en torno al significado de la tradición. Contribuciones desde Coatepec, (9), pp. 116.

11 Madrazo Miranda, M. (2005). Algunas consideraciones en torno al significado de la tradición. Contribuciones desde Coatepec, (9), pp. 116.

12 "La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella" (Frigerio et al., 1994).

Cada institución posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios, ambos constituyen lo que Graciela Frigerio (1994) denominará *cultura institucional.* Esta noción es sumamente rica y admite diversas presentaciones ya que resulta de las prácticas por las que los actores institucionales se re apropian y re significan el espacio organizacional (De Certau, M.; 1990).

A su vez, toda cultura se sustenta en un *imaginario institucional* entendiendo a éste como "el conjunto de imágenes y representaciones -generalmente inconscientes- que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones (...)". Este imaginario adquiere, en cada establecimiento, características y expresiones particulares, es decir que matiza, tiñe y altera la relación que cada sujeto tiene con la institución y con los otros sujetos.

Emilio Tenti Fanfani plantea que todo cambio en un campo social determinado "se siente" en la escuela. Es difícil comprender lo que sucede en el interior de las instituciones si no se presta atención a lo que ocurre en el ámbito más general de la sociedad. Entendemos que se requiere un mínimo de igualdad social para garantizar la igualdad de oportunidades en la escuela; es por ello que hay que recordar que el conocimiento es un valor cuya distribución no debería estar determinada por el dinero, el poder político o la pertenencia a determinada clase social, de género[13], étnica, etc. En la base de esta comprensión está el derecho a que cada uno tenga una oportunidad igual de expresar sus propios talentos y de formarse como ciudadano. Sin embargo, también sostenemos que el ejercicio de este derecho debe impulsarse desde intervenciones políticas que orientan y estructuran "el modo de hacer las cosas de la educación" hacia ciertos objetivos y metas socialmente debatidas y acordadas.

En este marco, consideramos que actualmente siguen existiendo importantes diferencias por cuestión de género, por ejemplo. La totalidad del sistema educativo tiene, no solo el derecho, sino la responsabilidad de reparar y garantizar a través de las prácticas educativas esta falta de equidad.

Coeducación: una herramienta pedagógica superadora de desigualdades.

Siguiendo a Gabriela Delgado Ballesteros (2015), planteamos que la coeducación[14] es la opción que permitiría responder a lo establecido, ya que implica los derechos humanos. Es una forma de corregir las desigualdades y eliminar la discriminación por condiciones históricas y culturales de los géneros.

13 "El concepto género visto de una materia tradicional hace referencia al comportamiento establecido por la sociedad hacia los seres humanos con relación a su sexo y preferencias sexuales, así como de su desenvolvimiento social y psicológico. La educación, la sociedad y la familia han transmitido valores, costumbres, estereotipos, prejuicios y roles que sobre lo que supuestamente "debe desempeñar" cada género, de manera socialmente impuesta. Sin embargo, las representaciones sobre el género varían de una cultura a otra y de una a otra época que esté viviendo una sociedad" (Trejo Srivent, M. et al., 2015).

14 "Coeducar consiste en desarrollar todas las capacidades, tanto de niñas como de niños, a través de la Educación, a la vez que educar en el respeto, en igualdad de condiciones de trato y de oportunidades. Ello implica manejar en el contexto escolar diversas estrategias de intervención orientadas hacia la prevención y la eliminación de estereotipos y mandatos de género" (Calatrava González, 2013).

Consideramos que la coeducación no es un concepto estático sino que se adapta a las características culturales e institucionales de determinados contextos. "Exige una intervención explícita e intencionada de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad ya que desde ella se construyen y transmiten los estereotipos de lo masculino y lo femenino"[15]. Es por ello que el primer obstáculo para la coeducación es que sólo se instrumente en la educación formal, "es necesario intervenir coeducativamente en la cultura, en las normas de comportamiento, en las relaciones interpersonales, en todos los ámbitos de la vida cotidiana, tanto públicas como privadas" Así también, resulta importante subrayar la importancia del lenguaje en este contexto, considerándolo de vital importancia ya que tiende a reforzar los estereotipos de género, y a replicar prácticas culturales en este sentido.

Tomamos como categoría de análisis a la coeducación porque la consideramos una herramienta pedagógica superadora, en contraposición de la educación diferenciada y, a su vez, en disentimiento de la propuesta que implica la educación mixta. Ésta última consiste, en términos generales, en impartir tareas, actividades y conocimientos según el sexo/género de los/as estudiantes, es decir diferenciando sus capacidades y posibilidades de aprender y participar en la escuela, condicionándolos por las pautas sexistas y binarias socialmente establecidas y reproducidas en dicha organización. Es por todo esto que consideramos que la coeducación brindaría la posibilidad de prevenir y eliminar los estereotipos y mandatos de género prometiendo desarrollar las capacidades cognitivas y aptitudes de todos/as los/as estudiantes.

Traemos a discusión a la coeducación, además, como herramienta de análisis que nos permitirá indagar si a partir del ingreso de mujeres a establecimientos "histórica y estructuralmente" masculinos, se ponen en funcionamiento, se desarrollan, procesos que entendemos se retroalimentan: las rupturas y continuidades.

A modo de cierre: preguntas que incomodan

Una vez realizado este planteo, pretendemos avanzar sobre nuestros otros interrogantes tales como, ¿cuáles fueron los discursos hegemónicos que han circulado en el proceso de discusión y qué legitimidad tienen hoy? ¿Quiénes han sido los portavoces?, si ¿existieron – o existen- otros discursos que circularon – o circulan- en el interior del colegio? ¿Qué ocurre con el binarismo imperante en la esfera de la cotidianidad escolar? ¿Cómo se lleva a cabo la incorporación de las estudiantes en las tradiciones que hacen a la identidad del Colegio? Si el acta fundacional fue el argumento que obstaculizó el ingreso de las alumnas entonces hoy ¿no estaremos asistiendo a la refundación de un (otro) Gymnasium?

Nos surgen interrogantes sobre el proceso de incorporación de las nuevas estudiantes a las tradiciones identitarias de este establecimiento no solo por el hecho de comprender cómo se va configurando este nuevo y complejo espacio institucional, sino también porque

15 Delgado Ballesteros, G. (2015). Coeducación: Derecho Humano. Península, X (2), 29-47.

consideramos a las juventudes, en sus diversas expresiones y en sus distintos espacios de encuentro (un colegio), como la condición social con cualidades específicas que se manifiestan de diferentes maneras según un momento histórico determinado. A su vez sostenemos que revisar los debates que se instalaron en esto últimos años de la mano del movimiento feminista en Argentina, tanto en la academia como en las calles, nos exige repensar nuestras prácticas como jóvenes investigadores y revisar el presente desde una mirada crítica que aporte al quehacer de ese nuevo humanismo que tiene un enorme desafío por delante

Bibliografía

Ben Altabef, N. (2016). La conformación del sistema educativo en Tucumán: antecedentes etapas y agentes. Consensos y resistencias. Colección historias temáticas de Tucumán, Siglos XIX y XX.

Calatrava González, M. (2013). Políticas públicas de igualdad en el ámbito de la educación. Balance actual y retos futuros. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17 (1), 9-27.

Delgado Ballesteros, G. (2015). Coeducación: Derecho Humano. Península, X (2), 29-47.

Frigerio, G., & Poggi, M., & Tiramonti, G. (1994). Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión. Troquel Educación. Serie FLACSO-Acción. Buenos Aires, Argentina.

Garrido, H. B. (1999). Educación, universidad y género: Participación de las mujeres en el espacio universitario tucumano. Tucumán: Centro de Estudios Históricos Interdisciplinarios sobre las Mujeres, Facultad de Filosofia y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

Ley Nº 24.521. Publicada en el Boletín Oficial del 10 de Agosto de 1995.

Trejo Sirvent, M., & Llaven Coutiño, G., & Pérez y Pérez, H. (2015). El enfoque de género en la educación. Atenas, 4 (32), 49-61.

Madrazo Miranda, M. (2005). Algunas consideraciones en torno al significado de la tradición. Contribuciones desde Coatepec, (9), 115-132.

Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Siglo veintiuno. Argentina.

Salir al encuentro: repensar las prácticas docentes universitarias en términos de hospitalidad

Carolina Araujo
Claudia Quiroga
Julieta Teitelbaum
juliteitel@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Inclusión - Exclusión - hospitalidad

En el presente trabajo nos proponemos realizar una revisión crítica de las prácticas docentes universitarias a partir de la introducción del concepto de "hospitalidad". Para ello, iniciaremos con una descripción teórico-crítica de las actuales prácticas y perfiles docentes universitarios a partir de los conceptos de "inclusión excluyente" y de "trayectorias estudiantiles", entre otros. Luego abordaremos la perspectiva de la hospitalidad como marco de referencia para pensar alternativas de transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario.

Desde este análisis descriptivo y propositivo narraremos una experiencia concreta de práctica docente que podría ser pensada en términos de hospitalidad dentro del "Programa de Acompañamiento a las trayectorias académicas" de estudiantes que aún no han culminado la carrera de Filosofía correspondiente al Plan 69. Cabe destacar que, como equipo docente perteneciente al Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, iniciamos las acciones de acompañamiento, vigentes durante el presente año lectivo, a fines de 2018. Nuestro propósito es entonces difundir por medio de este trabajo las actividades que se vienen realizando en el marco de dicho proyecto para replicar este tipo de prácticas y abrir espacios de reflexión sobre los nuevos desafíos que como docentes universitarios nos exige la sociedad en la que vivimos.

En este sentido, consideramos que la actual crisis socioeconómica nos enfrenta a la tarea de repensar nuestro rol en un contexto de exponencial aumento de la desigualdad e inequidad social. Si bien el discurso de la educación inclusiva intenta ganar terreno en los espacios universitarios - no sin férreas oposiciones-, mediante la garantía del ingreso irrestricto y la gratuidad del acceso a los estudios universitarios, observamos que muchos estudiantes no tienen los suficientes recursos ni condiciones económicas y socioculturales propicias para su continuidad y egreso. Al respecto, Ana María Ezcurra denomina "inclusión excluyente" a esta situación de palpable contradicción entre un discurso aparentemente democratizador de la educación y las altas tasas de deserción y abandono, especialmente de los sectores más vulnerables de la población (Ezcurra, 2011). Por ello consideramos de suma relevancia que cualquier política de educación inclusiva plantee y establezca, además de la garantía del acceso

a la educación, las medidas de acompañamiento y fortalecimiento de la permanencia, continuidad y egreso de los estudiantes.

Para abordar dicha problemática apelaremos a la noción de trayectorias educativas, desarrollado por Flavia Terigi (2009), noción, que como sabemos fue difundida y anclada en políticas educativas concretas en otros niveles del sistema educativo. Veremos que dicho concepto pone de manifiesto los desajustes existentes entre las expectativas de procesos educativos con las experiencias reales, efectivas de los sujetos de aprendizaje; y principalmente, la idea de que ese desajuste no es un problema individual, de falta de capacidades o aptitudes en los estudiantes, sino más bien una condición compleja y sistémica, con frecuencia instituida por las mismas reglas académicas. En el sistema educativo superior, dicha crítica aún está en ciernes y no ha conquistado el espacio áulico cotidiano.

Más aún, pensamos que en el ámbito universitario parece persistir aún la idea de que la igualdad de oportunidades se traduce en la igualdad de tratamiento en el proceso de formación profesional. En tal sentido, la homogeneización y la universalización de las condiciones de cursado, evaluación y promoción unifica los criterios, a pesar de la inequidad de las trayectorias estudiantiles reales o efectivas. Esta indiferencia a la particularidad de las normas, como en el derecho, ejerce violencia simbólica sobre los sectores vulnerables, y con bastante frecuencia, asume la forma de "autoexclusión" (Bourdieu y Passeron, 1996). Las ideas meritocráticas y credencialistas refuerzan esta expulsión, cargando sobre los estudiantes el protagonismo único sobre su trayectoria académica.

Frente a tales problemas consideramos privilegiado el rol docente universitario, en tanto es el lugar desde el cual se pueden reproducir o transformar los discursos dominantes presentes en los claustros académicos. Asimismo, reconocemos las lógicas a nivel macrosociales e institucionales que atraviesan nuestras prácticas en la medida que tampoco aquí se trata de responsabilidades individuales o de esfuerzos únicamente particulares sino fundamentalmente de decisiones y trabajos colectivos.

La pregunta acerca de cuál es nuestra función docente, que tuvo un impacto muy pronunciado en la educación secundaria actualmente obligatoria, es revisada ahora en el contexto de la educación superior y a la luz de las cuestiones anteriormente mencionadas. Sabemos que la centralidad de la enseñanza es nuestro horizonte primordial, el suelo donde caminamos cotidianamente y la oportunidad de acompañar los diversos itinerarios o trayectorias que transitan los estudiantes. Pero ¿qué significa acompañar en educación o, más específicamente, en la educación universitaria? ¿De qué manera se vinculan enseñanza y acompañamiento? ¿no es acaso parte inherente del enseñar la disponibilidad para la escucha, la mirada atenta, el recibimiento hospitalario? Esto no supone pensar en una imagen de armonía perfecta donde unos y otros, docentes y estudiantes nos vinculamos apaciblemente. Por el contrario, sabemos que nuestra vida institucional y nuestros modos de vincularnos están teñidos por el conflicto, por la tensión entre deseos, intereses y expectativas muchas veces contrapuestas.

En una interesante conferencia titulada "La obsesión por las diferencias" (https://www.youtube.com/watch?v=5rPEZhEObzI), Carlos Skliar plantea una pregunta fundamental: *qué significa estar juntos en las instituciones educativas y a su vez cómo hacemos para estar juntos.* Esta pregunta que parece sencilla representa en realidad el gesto inaugural de la reflexión educativa, un gesto fundamentalmente político porque advierte el espacio común, público de las instituciones donde transcurren las vidas de todos los sujetos.

Ahora bien, frente a estos interrogantes, Skliar nos acerca dos figuras o dos maneras de estar en las instituciones educativas: la presencia y la existencia. La primera nos remite a la posibilidad primordial, sostenida como el derecho a la educación: que todos estén donde tienen que estar, en las escuelas y no fuera de ellas, no excluídos del sistema. Y sabemos que fundamentalmente a partir de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria establecida por la Ley de Educación Nacional, las presencias se ampliaron notablemente. Sin embargo, nos preguntamos si será suficiente con "estar en", con "estar dentro de" las escuelas, las universidades como presencias o podemos pensarnos a partir de una segunda figura, esto es, como existencias. De lo que se trata es que si en realidad hay una buena presencia, la gran cuestión ahora, el gran desafío que tenemos por delante es cómo los proyectos educativos se vuelven interesantes para cada existencia y no tanto para cada presencia.

En este sentido, resulta necesario -o quizás urgente- comprender las trayectorias educativas como existencias y no solamente como la mera estadía o el pasaje desapercibido e invisibilizado. Ser reconocidos, mirados, nombrados, saber cómo cada cual atraviesa singularmente su vida en las instituciones. Al respecto nos preguntamos cómo hacemos para estar juntos sin que esto signifique únicamente un conjunto de presencias o subjetividades superpuestas. Sin duda esta pregunta política exige ser respondida también desde una perspectiva política y al mismo tiempo ética, porque no se trata de una cuestión de buena voluntad, "como somos buenos nos preocupamos por los otros, dejamos entrar a aquellos que no estaban", como quien hace un favor, sino que se trata de decisiones colectivas que definen modos de pensar la educación a partir de ciertos supuestos éticos, antropológicos, políticos.

Estar juntos como existencias nos sugiere la posibilidad de replantear las prácticas docentes universitarias en términos de hospitalidad en el contexto de una educación entendida como acción hospitalaria, es decir, como la acogida de un recién llegado, de un *extranjero.* Apelaremos al sentido de la hospitalidad, la *xenía*, entendida como una institución fundamental de la cultura griega antigua para arrojar luz sobre esta propuesta teniendo en cuenta el desafío que representa para nosotros hoy reflexionar sobre la finalidad de la educación desde una mirada humanista.

Por ello consideramos analizar desde esta *respuesta al otro* originaria, desde esta heteronomía que funda la autonomía del sujeto, la relación educativa que surgirá ante nuestros ojos como una relación constitutivamente ética. La ética, entonces, como *responsabilidad* y *hospitalidad*, no será entendida como una mera finalidad de la acción educativa, entre otras, sino por su condición de posibilidad, sostienen Bárcena y Mélich (2000) con clara alusión al

pensamiento de Levinas. En este juego de presencias y existencias, aparece la cuestión de la otredad. Quiénes son los otros que antes no estaban y ahora son bienvenidos, quiénes son los otros que reciben a aquellos que llegan, "los recién llegados" dirá Hannah Arendt. La alteridad representada en el rostro, según Levinas.

Es la existencia del otro que irrumpe y me excede, sacude mi subjetividad, esto que llamamos" yo" y me exige una respuesta. Respuesta que no necesariamente se configura de manera hospitalaria, puesto que podemos mirar hacia otro lado, hacer como si no pasara nada, o como si así fueran las cosas. El otro puede no afectarme, no desestabilizarme en la medida que lo perciba únicamente como presencia, cuerpos sentados en las aulas, rostros que nada me interpelan, vidas que desconozco absolutamente. O quizás pueda detenerme y escuchar, porque es solo un gesto, escuchar a quien demanda una respuesta, reconociendo en este gesto, no solamente un esfuerzo individual o la actitud afectiva y bondadosa sino sobre todo el posicionamiento ético político que supone el *acontecimiento educativo.*

> El otro no pide el reconocimiento de sus derechos, sino que apela a mi capacidad de acogida (...)
>
> Esto es lo que significa hacerse cargo del otro, cuidar del otro. Me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado.
>
> Así, la hospitalidad no se orienta sólo al futuro, sino que tiene que ver con el pasado, especialmente con el pasado que los otros han sufrido. (Bárcena y Mélich, 2000)

Esta disposición a la escucha de las experiencias pasadas, este gesto de dar respuesta se inscribe como dijimos anteriormente en una tensión que nos incomoda, nos interpela y no nos resulta sencillo.

> El saber experiencial de la relación parece decir otra cosa bien diferente: que su contingencia original está cimentada en la vulnerabilidad, el conflicto, la fragilidad, el desencuentro, la perturbación, la alteración, la interrupción, lo finito, el desencuentro, la hostilidad del otro, su misterio, su irreductibilidad (Skliar, 2007)

¿Cómo se traducen concretamente la hospitalidad en la vida institucional? ¿En las aulas? ¿En el devenir cotidiano de nuestras prácticas docentes? Pensamos que existen diversos ejemplos, a veces configurados como situaciones individuales, casos particulares que transcurren en determinadas clases y otras veces construidas como propuestas que aspiran a ser colectivas. Toda experiencia que pueda posibilitar una reflexión de aquello que venimos haciendo o de aquello que pensamos es potente, movilizadora, transformadora.

En este sentido, el proyecto de "Acompañamiento a las Trayectorias Estudiantiles" propuesto en nuestra Facultad ha posibilitado la formulación de interrogantes acerca de nuestras prácticas docentes en la universidad: ¿Cuáles son las condiciones y posibilidades de promoción de los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad? ¿Hay espacios institucionales "hospitalarios" para responder a sus demandas? ¿Es posible coordinar acciones para fortalecer

sus recorridos académicos? ¿Qué estrategias podemos desarrollar para potenciar sus aprendizajes, contemplando la singularidad de cada uno de sus procesos?

A partir de estas inquietudes conformamos un equipo de trabajo y diseñamos, como ya hemos mencionado, un proyecto de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, bajo la modalidad de tutorías. El propósito fundamental de las actividades realizadas en el marco de dicho proyecto consistió en "salir al encuentro o reencuentro", como equipo docente, de los estudiantes de la carrera de Filosofía del Plan 69 que no finalizaron hasta la fecha sus estudios de grado.

Es importante señalar al respecto que como equipo de trabajo hemos construido un espacio de diálogo fecundo acerca de las necesidades, motivaciones, deseos, expectativas e incluso temores expresados por los propios estudiantes respecto de la culminación de una etapa de sus vidas que por diversas razones ha sido postergada. A partir del reconocimiento de inconvenientes personales, laborales, académicos y administrativos que obstaculizan el desarrollo de las trayectorias de nuestros estudiantes, hemos desarrollado acciones de acompañamiento y de mediación (con la institución). De esta manera, el perfil docente hospitalario se traduce en acciones pedagógicas de acogida, pero también de invitación al encuentro, entendiendo el marco político de desigualdad e inequidad social que mencionamos al inicio.

Bibliografía

Ezcurra, Ana María (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.

Terigi, Flavia (2009): *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa* / coordinado por Patricia Maddonni. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

Skliar, Carlos (2007) *Conmover la Educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Bárcena, F & J. Mélich (2000) La educación como acontecimiento ético.Natalidad, Narración y Hospitalidad. Buenos Aires: Paidós.

Jaeger, Warner (2000) *Paidea: los Ideales de la Cultura griega*. México:Fondo de Cultura Económica.

Rancière, Jacques(2007) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Kohan, Walter (2009) *Sócrates: el enigma de enseñar*. Buenos Aires: Biblos.

El concepto de Educación Física: Una aproximación desde la mirada de los Estudiantes del Profesorado en Educación Física[16].

Ernesto Mario Auvieux
ernestoauvieux@gmail.com
Facultad de Educación Física

Palabras clave: Educación Física Estudiantes Concepto Discurso

Al intentar abordar ciertos interrogantes tales como el qué, cómo o el para qué de la Educación Física, siempre se los ha hecho desde la mirada de ciertos profesionales de la disciplina que se han dedicado a teorizar o escribir acerca de los fundamentos de la educación física.

En este caso el presente trabajo estará centrado en conocer que es lo que entienden por Educación Física los estudiantes de 4 año del Profesorado de Educación Física del Instituto Dr. Carlos Pellegrini.

El interés por realizar este trabajo se fue forjando con el paso de los años al observar en las diferentes cohortes las diferentes conceptualizaciones que proponían los estudiantes y como en las mismas afloraban diferentes nociones y puntos de vistas.

Partimos de la idea de *concepto* entendida como una construcción particular del individuo, la cual se va materializando mediante las experiencias que el sujeto tiene, y que dichas situaciones se generan en un entorno o contexto particular y que están influenciadas por factores culturales y sociales.

Para realizar este análisis, reconocemos que durante el proceso de construcción disciplinar de la Educación Física, se fueron forjando diferentes nociones sobre QUÉ es la Educación Física, respondiendo las mismas a diversas influencias o corrientes de pensamiento que intervinieron en dicho proceso. Estas nociones sobre la EF se han difundido y legitimado a través de las prácticas y los discursos llevados, entre otros actores, por parte de los profesores de EF durante el desarrollo de sus actividades.

Considerar los conceptos que los estudiantes del profesorado han formando durante su trayectoria escolar, permitiría identificar las corrientes de pensamiento que circulan en las escuelas y prácticas de EF, y a su vez como estas influyen durante su proceso de formación docente. Por otro lado, siendo muy importante también, es reconocer al Estudiante del último año como constructor de conocimiento entendiendo que su paso por las Prácticas profesionales durante su formación docente le ha dado cierto conocimiento e información que le permite poder conceptualizar que es la Educación Física.

16 El siguiente trabajo pertenece al proyecto de investigación: Prácticas de Educación Física en la formación inicial. Problemáticas e intervenciones sobre juego en contextos escolares y comunitarios. PIUNT 2018, cuya Directora es la Mg María Laura González de Álvarez

Para este trabajo tomaremos la definición de epistemología que hace referencia al estudio del *discurso de la ciencia*. Siendo los conceptos una forma de explicitar el o los discursos disciplinares que giran en torno a la EF es por ello que nos interesa adentrarnos en aquello que sustenta y da contenido en cierta forma a la disciplina. Al llevar adelante un estudio sobre los conceptos, implica hacerlo mediante un proceso de crítica o reflexión epistemológica. Entendiendo que esta reflexión es posible a partir de la *existencia de discursos que intentan explicar cómo se articulan los diferentes conocimientos vinculados a la EF*. (Fensterseifer, 1999). Concretar la reflexión epistemológica implica tener que preguntarnos por aquello que lo constituye, para luego deconstruir o romper eso que conocemos, a la vez que nos despegamos de nuestras creencias en el sentido que nos alejamos de eso conocido, nos distanciamos a fin de ver desde otro lugar, esta distancia permite analizar los discursos y la practicas disciplinar, para poder cuestionar, meditar, comparar y considerar otros puntos de vistas. El cuestionamiento no solo es a la disciplina en sí, sino también lo es hacia los docentes como portadores de ese discurso. Por lo tanto ejercer una crítica, implica posicionarse desde un lugar diferente.

Como parte del proceso metodológico se les solicitó a los estudiantes que respondan un cuestionario en el cual debían expresar que es lo que entienden por EF y con qué términos relacionan a la misma.

A partir de esta tarea solicitada, el paso siguiente es analizar esas respuestas con la intención de categorizarlas por afinidad, las cuales dividas de acuerdo a su relación con la escuela, la salud, la actividad física o la recreación. A posterior se realizará un entrecruzamiento con lo que plantean diferentes autores acerca de lo que es la EF. En esta ocasión algunos de los autores que manejaremos como referentes son Enrique Romero Brest, Pierre Parlebas, Valter Bracht, Antonio García, ya que los mismos representan diferentes líneas de pensamiento dentro de la Educación Física.

En el marco de esta investigación, pensar sobre la conceptualización de la EF desde la mirada de los estudiantes, permitirá colaborar en la reflexión de cómo es el desarrollo y el abordaje que se realizan desde las Practicas Profesionales a lo largo de la carrera, porque al conocer lo que los estudiantes piensan sobre la disciplina permitirá establecer ajustes o modificaciones, no solo en las practicas sino también en otros espacios curriculares con la motivación de aportar en la reflexión sobre la disciplina y la formación de formadores.

Bibliografía

Corrales Nidia, Ferrari Silvia, Gómez Jorge, Renzi Gladys. (2008). *La Formación docente en educación física.* Buenos Aires: Noveduc.

Fensterseifer, Paulo E. (1999). *CONOCIMIENTO, EPISTEMOLOGIA E INTERVENCION.* (G. Juan, Trad.) Florianópolis, Brasil: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte,.

Garcia Antonio (1991). Teoría de la Educación Física.Fasciculo I : Identidad de la Educación Física. Cordoba: Ed. del Autor.

Romero Brest, Enrique (1928). *Pedagogía de la Educación Física* (Quinta Edición ed.). Buenos Aires: Cabaut y Cia.

El CAJ como herramienta de inclusión social y educativa

Santiago Barrionuevo Salas
Facultad de Filosofía y Letras – UNT
santibarrionuevosalas@hotmail.com

Palabras clave: inclusión social y educativa, políticas de inclusión, CAJ

Introducción

El presente artículo pretende integrar algunas concepciones teóricas de la Sociología de la Educación con experiencias vividas en un CAJ durante el año 2017. Ante un sistema social y educativo excluyentes, es de importancia cardinal prestar atención a algunas experiencias educativas no formales, que se ofrecen como políticas de inclusión y que para quienes son sus destinatarios representan verdaderas oportunidades de inserción social y educativa. En este sentido expondré, de manera sintética, mi desempeño en el CAJ como Tallerista de música, en un intento de reconocer la importancia de una política socioeducativa como esta.

La música, además de ser un fin en sí misma, proporciona múltiples beneficios en el desarrollo integral de los sujetos. Como experiencia colectiva, la música, conlleva al desarrollo de la socialización, mejorando la cohesión de los grupos, adaptando la diversidad del estudiantado a objetivos comunes. Dependiendo de su abordaje, será útil para reconocer el valor de la diferencia y un factor de enriquecimiento que supone la coexistencia de culturas y capacidades diversas. El ejercicio de la memoria auditiva, la concentración, el trabajo de habilidades motoras, el desarrollo de las capacidades de percepción y de expresión musical, la utilización de formas de pensamiento y de un lenguaje no verbal, suponen una aportación sustancial al desarrollo cognitivo del alumno.

¿Sistema Social y Educativo excluyentes?

No hay persona en nuestro país que no sostenga que deben realizarse reformas en el sistema educativo, desde las más doctas, hasta las menos instruidas. Que el sistema educativo debe cambiar, es un tema recurrente en las conversaciones cotidianas, en la mesa familiar o en las reuniones de amigos.

Cómo ya ha sido planteado por algunos autores, no hay mal social que no le competa a la escuela, por lo tanto, teniendo en cuenta las demandas sociales, desde la Sociología de la Educación, creemos firmemente que, efectivamente, ante un sistema excluyente, deben darse dichas reformas.

¿Por qué decimos que es un sistema excluyente? Porque desde sus orígenes está regido por formas de enseñanza y evaluación en donde actúan como mecanismos rectores el conductismo y la meritocracia. Bajo la retórica de la "igualdad de oportunidades" se esconde un sistema perverso de estratificación social y reproducción de la cultura dominante.

Es excluyente porque se espera que, al ingresar los estudiantes, tengan determinados conocimientos culturales, y cuando no son capaces de aprender los nuevos, se habla de carencias en lugar de diferencias. La falta de proximidad entre el capital cultural adquirido durante la socialización primaria y secundaria nos lleva a culpabilizarlos y a sostener que tienen problemas de aprendizaje, cuando en realidad se trata de una falla en el sistema, que no es capaz de atender a necesidades y demandas culturales específicas.

Si bien el sistema educativo argentino es gratuito, es el origen social de una persona lo que representa una ventaja o desventaja inicial, así, no será lo mismo el tránsito por la escuela para una persona perteneciente a un estrato social alto que a uno bajo, ya que el primero se encuentra con las necesidades básicas satisfechas mientras que el segundo presenta numerosas carencias.

Es así como, en un intento por compensar estas desigualdades de origen, se dio en América Latina, durante los '90, un proceso de escolarización masiva, ofreciendo a los sujetos permanecer en un sistema educativo que no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad (Gentilli, 2009)

> "Es más fácil construir escuelas construir escuelas en todo el territorio nacional que desarrollar el aprendizaje en las personas. Lo primero requiere voluntad, política y recursos. Lo segundo ni siquiera sabemos muy bien cómo hacerlo y requiere otros recursos más complejos (humanos, institucionales, pedagógicos, etc.) que es preciso desarrollar y no simplemente "invertir". (Tenti Fanfani, 2006)

Tomando estos presupuestos como fundamento, vemos cómo la escuela sufre paulatinamente la pérdida del su rol pedagógico original, dejando de ser el *espacio institucional donde reina la pedagogía* (Pineau, 1999, p.76) para asumir roles que antes eran del área asistencial del Estado: alimentación, salud, vestimenta, protección contra la violencia infantil, documentación, entre otras. (Bolton, 2006, p.38)

Se produce un vaciamiento ideológico en la educación, y en particular en la educación pública, creando y reforzando un sistema tecnocrático, meritocrático e individualista. (Bolton, 2006, p.38). Este desmantelamiento podemos encontrarlo en las desafortunadas palabras de nuestro actual presidente, quien en un discurso habló de "caer en la escuela pública".

Se hace evidente cómo esta situación socioeconómica viene acompañada, legitimada, propiciada, reglamentada y sostenida por un nuevo Estado (…) que se presenta con mayores rasgos de Estado represor, gendarme, vigilante para quienes "quedan fuera". (…) que no reconoce al pobre como sujeto de derecho ni como sujeto político (…) que se muestra fuerte para la implementación de las políticas de mercado y ausente en su responsabilidad de atención a las demandas sociales de los ciudadanos. (Bolton, 2006, p.37)

Ahora bien. Alguna vez un profesor me dijo que la crítica es muy fácil. Es fácil quedarse en la crítica y no brindar alternativas de cambio concretas.

En nuestro país, esas medidas de cambio concretas empezaron a materializarse, a través de lo que llamamos **"Políticas de Inclusión"**. Algunas de ellas fueron: AUH (Asignación

Universal por Hijo), CAJ (Centro de Actividades Juveniles), CAI (Centro de Actividades Infantiles), legislaciones escolares que aseguraron la calidad educativa y la estabilidad laboral de los docentes, creación de establecimientos educativos, más de 1742 en todo el país, 224 en Tucumán, lo cual representa un récord histórico, permitiendo el desarrollo educativo de unos 700 mil alumnos. 23.000 centros de alfabetización; el Plan conectar igualdad, canal encuentro; todo ello disminuyendo la brecha digital y poniendo la riqueza de nuestra cultura al alcance de todos los sectores sociales.

Todo ello criticado por los sectores de derecha, (las ayudas sociales) con dichos tales como "gastan la plata en celulares de última moda y parlantes a todo volumen", "les dan la computadora y se van a poner a ver pornografía y a jugar, para lo que menos la usan es para hacer la tarea". Estos dichos y quejas se convirtieron en una especie de "sentido común" que circula entre nosotros y nos atraviesa. Esos dichos y quejas se volvieron, en términos de Antonio Gramsci, hegemonía.

Jamás hay que olvidarse de que más allá del estrato social al que pertenezca una persona, somos sujetos de deseo y sujetos de derecho.

Diversificar el horizonte de oportunidades y experiencias educativas: Centro de Actividades Juveniles (CAJ)

¿Qué son los CAJ?

Los CAJ son organizaciones de tiempo libre educativo desarrolladas en escuelas, los días sábado, destinadas a la formación, el aprendizaje, la recreación y el desarrollo personal de los jóvenes en barrios de todo el país. El programa, creado en 2001 por el Ministerio de Educación de la Nación, busca la inclusión de sus participantes mediante diversos talleres deportivos, medioambientales, artísticos y comunicativos. Además, en algunos de ellos se abordan temas de la realidad local, como ser el consumo de estupefacientes y la educación sexual integral.

El objetivo es apoyar a alumnos y escuelas en situación de vulnerabilidad socioeducativa, como el caso de alumnas embarazadas, alumnos padres o madres, alumnos que se encuentran con guarda judicial o aquellos pertenecientes a pueblos originarios.

Los primeros CAJ abrieron en Tucumán a mediados de 2002, en medio de la profunda crisis social y económica que afectaba al país. Financiado y ejecutado en ese momento por el Gobierno Nacional, el programa creció hasta formar una red de 203 centros en todo el territorio provincial.

La situación se tornó diferente a partir de 2015, con el recambio de gobierno. El programa, que se inició en la órbita del Ministerio de Educación de la Nación, pasó a estar a cargo de las provincias en 2016 (el financiamiento siguió siendo nacional, pero su administración y ejecución empezó a ser competencia provincial). Desde entonces, coordinadores y talleristas aseguran que los CAJ han sido precarizados y desmantelados.

La música como herramienta pedagógica de inclusión social: experiencia como tallerista

En 2017 tuve la oportunidad de desempeñarme como Tallerista de música en uno de los pocos CAJ que quedaban en la provincia de Tucumán.

En esta oportunidad, no haré referencia solo a mí trabajo, ya que considero que, en el ámbito educativo, no deben abordarse las tareas de manera individual, sino de forma colectiva. La colectividad debe ser entendida como una forma de resistencia, en un contexto político, social y económico de competencia feroz, que nos hace creer que el **otro** resta.

Los talleristas, además de trabajar un área de conocimiento específica, nos desempeñábamos como oyentes de dichos, quejas y demandas. Esa era, para nosotros, la tarea fundamental. Además de aprender diversas actividades culturales, en el espacio se practicaba el dialogo y la escucha. Siempre iniciábamos la mañana del sábado charlando sobre la salida de la noche anterior.

Cuando tuve la primera reunión con el equipo de trabajo, charlamos sobre la importancia de ofrecer a los chicos oportunidades culturales. Hacer llegar oportunidades culturales y artísticas a todos los sectores de la sociedad, esa era nuestra misión.

La atención a la diversidad fue un tema fundamental en el desarrollo de este proyecto, es por ello que constantemente intentábamos entablar conversaciones con los chicos, de manera grupal y a veces individual, para conocerlos en mayor profundidad, indagar sus conocimientos y creencias, para así desmitificar algunas cuestiones relacionadas a la sexualidad, adicciones y violencia. **Los sectores populares, han sido históricamente postergados, es por ello que muchas personas que pertenecen a ellos no tuvieron acceso a la educación, y tampoco fueron capaces de demandarla.** Al no tener acceso a ella, en muchos hogares siguen circulando mitos y creencias, que hoy, son insostenibles.

La Adolescencia, de por sí es un periodo conflictivo del individuo en relación a su ser sexuado, momento clave en la configuración de la subjetividad y de su propia identidad. Este periodo, en sí mismo, presenta dificultades, las cuales se ven reforzadas en un contexto social signado de carencias, tanto materiales como simbólicas.

El grupo con el que trabajaba era diverso, en edades e intereses. Algunos callados, otros parlanchines y más dispersos, algunos de los chicos reaccionaban con agresividad, cuando peleaban se amenazaban, en ocasiones, hasta con armas que decían tener en sus casas. A un grupo le gustaba dibujar, a otro hacer coreografías y a otro tocar el piano y cantar, también escuchar música, sobre todo el rap. En el momento que descubrí que les gustaba el rap, decidí interiorizarme más, conocía poco. A través del rap, que se caracteriza por tener un fuerte contenido político, ser crítico y problematizador, trabajamos temáticas como la violencia y las adicciones. Una de las composiciones musicales con la que los chicos trabajaron fue "Tu voz contra la violencia", de Matías Motta.

El arte ha sido y es por excelencia, un gran comunicador social. Permitía a los chicos expresarse. Mediante él canalizaban sus problemas, podían poner en palabras, plasmar en un dibujo o expresar corporalmente lo que pensaban y sentían. Constantemente lo demostraban,

a través del afecto, a veces trayendo nuevas propuestas a los talleres, pidiéndome que lleve instrumentos musicales, con los que se quedaban fascinados. Esas entre tantas manifestaciones de interés era lo que nos motorizaba a nosotros y al espacio.

Esta propuesta sentó sus bases en la **inclusión educativa**, la cual giró alrededor de dos cuestiones nodales: la **convivencia** y la **formación de la ciudadanía**. Ambos aspectos contribuirían a construir y consolidar la concepción de los chicos del CAJ como sujetos de derecho.

Un elemento fundamental la **resiliencia**: al estar insertos en una situación de adversidad, expuestos a un conglomerado de factores de riesgo, tuvimos que tener la capacidad de utilizar algunos factores protectores para sobreponernos, crecer y contribuir en el desarrollo de los chicos. La resiliencia, desde mi punto de vista, no debe ser tomada como algo vacío de contenido, debe ser tomada como una alternativa transitoria, hasta tanto se logren las condiciones que eliminen estas situaciones de adversidad. Debe adquirir un profundo sentido político, siempre acompañado de una lectura crítica y contextualizada de la realidad social de la que se trate.

En 2018 el CAJ cerró sus puertas. Uno de los grandes espacios de contención que tenían los chicos les fue arrebatado. Sus mensajes pidiéndonos que regresáramos eran una constante. Hace poco una alumna se quitó la vida y sostengo firmemente que si hubiéramos seguido sosteniendo el espacio podríamos haberlo prevenido.

A modo de reflexión final…

Diría que la música es el arte de combinar los sonidos y el tiempo; melodía, armonía, ritmo e interpretación, pero sería una postura reduccionista. La música va más allá. Es por excelencia un medio de expresión de sentimientos y emociones, enojos, amor y desamor, indignación política y resistencia.

A lo largo de éste artículo, evidenciamos cómo las políticas de inclusión socio educativas, destinadas a ampliar las trayectorias educativas de las personas, concientizarlas acerca de su carácter de sujetos de derecho, la democratización de herramientas, entre otras, representaron efectivas oportunidades para los chicos. En espacios como el CAJ, se promovían valores como la solidaridad, el trabajo cooperativo, la escucha, ciudadanía y justicia social.

Evidenciamos también, cómo su carencia puede afectar irreversiblemente la vida de un grupo de jóvenes.

Bibliografía

Bolton, P. y Equipo. (2006). Educación y vulnerabilidades. Ed. Stella Celadec. (Capitulo 1)

Tenti Fanfani, E. (2006) “La educación como cuestión social” Losada. Buenos Aires. (Pág. 125 a 141)

Pineau, P. (1999) “La pedagogía entre la disciplina y la dispersión”: una mirada desde la historia. Editorial del IEF “E. Romero Brest”.

Gentilli, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos).

QUIROGA CURIA, E. Ficha de Cátedra. "Estrategias institucionales y pedagógicas para la inclusión educativa". Sociología de la Educación. FFyL – UNT.

https://www.minutouno.com/notas/327356-2003-y-2014-se-batio-el-record-escuelas-construidas-el-pais

¿El secreto de la vida?

Supuestos en la construcción del modelo de ADN. Relación con el conocimiento de residentes de Profesorado en Ciencias Biológicas

Rubén Jesús Barrios
María Teresa Roppolo
tereroppolo@hotmail.com
Rosana Elizabeth González
Maria Guillermina Medina
Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Tucumán
Facultad de Ciencias Naturales e IML – Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: ADN, contenido curricular, concepciones

El desciframiento de la estructura del Ácido desoxiribonucleico (ADN) fue un hito de suma importancia para las ciencias de la naturaleza, sobre todo para la Biología y para la Química, validando los procesos reductivos de la Biología a la Química, sobre todo a partir del auge que tuvo en el siglo XX la Biología Molecular. A su vez la genética pasó a ocupar un puesto de centralidad en la biología. Watson (2011), describe detalladamente el proceso de construcción de este modelo, caracterizándolo como descubrimiento de la estructura del ADN. Afirma que su obra es tanto un relato de sociología de la ciencia como de ciencia propiamente dicha. En el mismo pueden apreciarse las luchas de poder entre disciplinas científicas y por el reconocimiento de las personas de manera individual, desvalorizando las implicancias de la construcción social del conocimiento. Un aspecto importante de estas luchas es la relación que existe entre la ciencia y el género. Las ciencias, sobre todo las naturales, se construyen en un ideario masculino, y en este caso puede reflejarse claramente a través de la desvalorización y desacreditación de la importantísima participación femenina de Rosalin Franklin.

El posicionamiento de Watson en relación con la función del ADN llevaba un reduccionismo extremo, para él, los genes se descubrían de una forma biológica, ignorando el contenido del material genético. La maquinaria genética debía encontrarse en la teoría más que en la práctica y en la física más que en la química. Esta postura lo lleva a plantear que la estructura del ADN posee la clave del secreto de la vida (Watson, 2018).

Este trabajo surge con la finalidad de analizar concepciones presentes en los residentes de Profesorado en Ciencias Biológicas, contrastándolas con los supuestos presentes en la construcción del modelo de ADN. El mismo se enmarca en el proyecto de Investigación "La construcción de conocimientos en el período de formación en las residencias docentes de estudiantes de carreras de profesorados en ciencias naturales y sociales". Shulman (2005) nos proponía principios acerca de los conocimientos base para la enseñanza; entre ellos se destacan el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico (general y del contenido) y el

conocimiento de los contextos educativos. Desde este encuadre se enfatizó sobre el conocimiento que implica el reduccionismo mecanicista en Biología.

Como metodología de investigación, dada la problemática planteada, utilizamos técnicas cualitativas de obtención y análisis de datos, cuestionarios y entrevistas. A partir de los mismos se construyeron categorías vinculadas con el conocimiento del contenido de los residentes: el ADN como programa de los organismos, Influencia del ADN en el desarrollo embrionario, sinonimia genético- hereditario, percepción de la influencia de la teoría del ADN en las decisiones curriculares, explicaciones de situaciones en las cuales la teoría del ADN presenta anomalías.

El estudio de la vida se enmarcó históricamente en tres visiones paradigmáticas: mecanicismo, vitalismo y organicismo (Mayr, Sheldrake, 2013).

El mecanicismo adopta como metáfora, que los organismos vivos se comportan como un sistema mecánico. En consecuencia, los procesos biológicos son explicados en términos físicos y químicos. Una apuesta fuerte del mecanicismo es la predicción de las transformaciones biológicas. Por ejemplo, la morfogénesis, emergencia de formas biológicas, y la conducta animal serían deducibles a partir de principios físicos y químicos. En relación con la función del ADN, este es el fundamento químico de los genes y contiene la información para la construcción biológica de una proteína. Las propiedades de organelas, células, tejidos, órganos, organismos dependerían solo de la dotación proteica de cada una de estas organizaciones. En consecuencia, el problema fundamental de la Biología gira en torno al sistema de control de la síntesis proteica. Los principales inconvenientes que surgen desde esta visión paradigmática son los siguientes: la similitud existente entre el ADN de diferentes especies, diferentes desarrollos se producen con el mismo ADN, no puede explicarse la morfogénesis, ni siquiera la forma de una proteína debido a que el ADN solo informa sobre la secuencia de los aminoácidos.

El vitalismo supone que en los organismos vivos, existen entidades especiales, confiriéndole el status diferenciado de ser entidades vivientes. Las mismas que fueron denominadas de manera distinta. Una de las teorías más desarrolladas fue la de, en la que Driesch dio a esta propiedad especial el nombre de entelequia. La entelequia coordina la totalidad del desarrollo de un organismo (Sheldrake, 2006),

Para el organicismo todos los niveles organizacionales tienen características de organismos. Es decir, esta propuesta cambia la metáfora de la máquina por la de organismo vivo. Estas características se dan desde las organizaciones simples como un átomo hasta ecosistemas complejos como la Tierra. El concepto más importante que surge desde esta visión es el de campos morfogenéticos, también denominados campos embrionarios o campos de desarrollo. Desde este posicionamiento en cada nivel organizacional emergen propiedades nuevas no reducibles al nivel más bajo. El ADN no podría establecer la estructura para una proteína ni la de un organismo debido a que estos serían emergentes.

Para Sherldrake (2013) existen grandes problemas pendientes en la Biología que, sin embargo, se los plantea que lo están o lograrán solucionarse en términos mecanicistas, siendo este el paradigma dominante en esta ciencia. Los problemas de mayor relevancia, para el propósito de este trabajo, son los siguientes: la explicación de la morfogénesis, la conducta, la evolución, el origen de la vida, las limitaciones de la explicación física.

Los alumnos residentes entrevistados consideran que el ADN programa totalmente la estructura y el desarrollo de un organismo. Algunas expresiones relevantes son las siguientes:

El ADN tiene mucho que ver en cuanto a evolución y modifica a los organismos, el ambiente modifica al ADN y así a todos los descendientes

Desconozco como lleva a cabo esta programación, pero sé que el ADN es el único que puede hacerlo

Se pueden curar enfermedades modificando el ADN del embrión, hay algunos casos en los que no se puede predecir exactamente como será un individuo con sus enfermedades, pero creo que con el tiempo se encontraran respuestas a estas situaciones a través de las formas de acción del ADN

El ADN influye y determina, por ejemplo, las características de una planta;.existen genes (entendidos como porciones de ADN) que determinancaracterísticas como color de ojos, color de pelo, como tejera una araña su tela, y así todos los comportamientos biológicos;el material genético es el que indica exactamente cómo será el ser que se forma.

Cuando se plante la sinonimia genético – hereditario se producen discrepancias en las conceptualizaciones, rescatamos expresiones como las siguientes:

Para mí lo genético no está relacionado con lo hereditario, porque hay caracteres genéticos que no los heredan la descendencia

Lo genético está relacionado con el genotipo mientras que lo hereditario se vincula al fenotipo; el fenotipo no es igual al genotipo.

Un gen recesivo podría volver a aparecer en algún momento, en este sentido sería hereditario. Genético y hereditario son sinónimos, tanto desde lo cotidiano como desde lo biológico. Lo hereditario está determinado por lo genético.

En relación con las decisiones curriculares sobres los ejes de la formación general del ciclo orientado de educación secundaria: genética y evolución, los mismos ponen el énfasis en el ADN como vínculo entre ambos; los alumnos se expresan señalando lo controvertido de la decisión. Podemos destacar expresiones como:

Es extremadamente complejo para una educación secundaria obligatoria.

Hay cosas que se mantienen como, por ejemplo la evolución de los homínidos. Esto actualmente es considerado inadecuado.

Evolución y genética es muy importante que se enseñe con los aspectos biológicos, para que desde la parte morfológica los alumnos entiendan genética y evolución.

La morfología es distinta a la evolución y a la genética. El flujo de la información genética no permite explicar la herecia, trabajaría más con una herencia mendeliana.

Se deja de lado la división celular, haría incapie en metosis y meiosis.

En los diseños curriculares figuran estos ejes porque están influenciados por el poder político y biotecnológico a nivel mundial.

Pidiéndoles a los estudiantes que analicen situaciones en las cuales la teoría del ADN, como reduccionismo mecanicista, presenta serias anomalías se encuentran discrepancias muy marcadas en sus concepciones. Algunos directamente recurren a explicaciones religiosas. Otros a que los datos, como el 99% del ADN chimpancé idéntico al del humano, no pueden ser ciertos. Lo ven como creencias que no pueden ser ciertas. Para un entrevistado seríamos prácticamente idénticos al chimpancé: "*somos primates, tenemos caracteres iguales como pelos, uñas, pulgar oponible, y el pensamiento abstracto*". Una expresión importante es la que manifiesta que la diferencia en el ADN chimpancé – humano explica la capacidad de razonamiento en los seres humanos.

Considerando el análisis realizado, a partir de las percepciones de los futuros docentes, estamos en condiciones de acercar algunas conclusiones:

Los estudiantes de profesorado en Ciencias Biológicas tienen concepciones muy cercanas al mecanicismo con el que se construyó el modelo de ADN.

Si se sitúa a los futuros docentes de Biología frente a situaciones que contradicen el reduccionismo químico del ADN elaboran explicaciones ad hoc de lo más variadas.

En las justificaciones los futuros docentes recurren a terminología teórica de la didáctica, como por ejemplo el de envejecimiento biológico de Chevallard(1991).

Reconocen desconocer datos importantes que pondrían cuestionar el mecanicismo ficicalista.

Comparten la visión que los ejes de la biología en la formación general del ciclo orientado de secundaria; genética y evolución, es sumamente problemático.

Bibliografía

Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.

Mayr, E. (2016) Así es la Biología. Barcelona: Penguin Randon House. Grupo Editorial

Watson, J.(2011)La doble Hélice. Relato personal del descubrimiento de la estructura del ADN. Madrid: Alianza

Watson, J. (2018). ADN. El secreto de la vida. Barcelona: Taurus

Sheldrake, R. (2006) La presencia del pasado. Resonancia mórfica y habitos de naturaleza. Barcelona: Kairós

Sheldrake, R. (2013) Una nueva Ciencia de la Vida. Barcelona: Kairós

Shulman L.S.(2005)Cocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de curiiculum y formación del profesorado 9, (2) pp1-30

Estudiantes universitarias no tradicionales y currículum vivido. Una indagación biográfica narrativa a Titulares de un Programa de Transferencia Condicionada

María Eugenia Barros
eugebarros.meb@gmail.com
Constanza Monserrat Díaz
conniemonsy@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras-UNT

Palabras clave: universidad-estudiantes no tradicionales- condición de estudiantes y experiencia-currículum vivido.

Resumen

Este trabajo constituye un avance del Proyecto de Investigación "Estudiantes universitarios no tradicionales y currículum vivido. Una indagación biográfica narrativa", aprobado y subsidiado por la SCAIT[17]. Su objeto de estudio es de naturaleza compleja ya que vinculalas biografías personalesde los estudiantes universitarios no tradicionales con sus experiencias en torno al curriculum, develando el curriculum vivido por ellos en la universidad.

El enfoque metodológico adoptado es de tipo cualitativo. La técnica principal consiste en la entrevista biográfica o de historia de vida, realizada a partir de un guion abierto, que permite un conocimiento amplio de las experiencias educativas,familiares y cotidianas de los estudiantes. La entrevista permite obtener una información sustantiva, no sólo sobre el sujeto sino sobre su entorno social y su pasado biográfico(González Monteagudo, 2008).

Para despejar algunos conceptos y puntos de partida: ¿de qué hablamos cuando nos referimos a estudiantes universitarios no tradicionales? Aludimos a ciertos colectivos que históricamente, en general, no han estado presentes en ámbitos de la educación superior. La literatura científica les ha identificado como estudiantes no tradicionales, por ser colectivos atípicos o con poca participación en la universidad (Sánchez-Gelabert, A y Elias Andreu, M. 2017). Dentro de esta categoría, consideramos las variables: género, procedencia geográfica, compaginación estudios y trabajo, origen social, capital educativo de procedencia, ramas de especialización, edad, y trayectorias personales (Ariño2008). Así como la adhesión a religiones no mayoritarias, madres/padres, trabajadoras-trabajadores, primera generación familiar en la universidad, mujeres con cargas familiares, personas de origen inmigrante.

Sin embargo, no dejamos de considerar que las características que presentan los estudiantes universitarios en la actualidad es cada vez más diversa, lo que dificulta la definición esencialista de un perfil prototípico. También entendemos que si bien han ido

17 Secretaria de Ciencia, Arte, Innovación y Tecnología de la Universidad Nacional de Tucumán

avanzando progresivamente los procesos de democratización del acceso a la educación superior, las mujeres pertenecientes a sectores vulnerables, a cargo de familia, sin tradición universitaria que las anteceda, transitan un recorrido sinuoso y también doloroso, como lo expresan en sus testimonios. Esto se refleja tanto en lo subjetivo, en las trayectorias académicas y en la construcción del oficio de estudiantes universitarias. Por lo que las incluye en este colectivo no hegemónico que denominamos "estudiantes universitarios no tradicionales".

Los trabajos académicos que toman a los estudiantes como objeto de estudio, tienen su historia y están fuertemente connotados por la obra de Bourdieu y Passeron (2009-2018) que rompen con el mito de que la escuela que libera a todos por igual y visibilizan de este modo, como las desigualdades sociales repercuten en las trayectorias académicas de los estudiantes. Los "herederos" de Bourdieu no son los mismos, hoy, entran en escena nuevos elementos y situaciones epocales que diferencianestos de aquellos, pero el carácter reproductor del sistema educativo aún permanece activo aunque se vista con nuevos atuendos. Hoy, estudios provenientes de diversos campos disciplinares nos proporcionan otras miradas que enriquecen las posibilidades de análisis y el robustecimiento de un marco teórico de fundamental importancia para la teoría pedagógica.

En esta oportunidad, llevaremos a cabo el trabajo de campo, aplicando entrevistas a un grupo de mujeres titulares del programa "Ellas hacen", en ejecución desde el año 2013. Son mujeres que atraviesan un contexto de mayor vulnerabilidad socioeconómica. Se apunta a la inclusión social de las mujeres por medio de la llamada "ciudadanía urbana". La educación, en este contexto se constituye en factor de fortalecimiento de las mujeres. Ya sea terminando el nivel primario y/o el secundario, según sea la situación de cada una. Se ocupa también de la promoción, el acceso y seguimiento de los estudios superiores universitarios y no universitarios de estas mujeres. Ver cómo estructuran la experiencia estudiantil, cómo transitan el proceso de inserción a la vida universitaria y cómo viven el currículum pasando de la prescripción al currículum vivido. Coulon (1997) denomina estos procesos como de "afiliación". Afiliación intelectual e institucional en una universidad crecientemente masificada y con altas tasas de deserción. Se trata entonces, del aprendizaje que atraviesan estudiantes universitarios en el camino hacia la construcción del "oficio de estudiante".

Las entrevistadas son alumnas de la carrera de Trabajo Social. Ingresan a la universidad con el apoyo del estado provincial a través del programa "Ellas hacen" que les cubre los gastos de transporte y los de fotocopias, además del seguimiento y acompañamiento de las personas encargadas de la coordinación del programa. Son adultas mayores, madres de tres hijos o más y no tienen un trabajo formal,

> "Soy la única de mis hermanos que terminó el secundario. Soy la quinta y última hija.Me inscribí en la universidad hace años pero no pude por razones económicas. Mucha frustración, querer y no poder. Todo siempre fue difícil. Insistí y cuando estaba en el programa me volví a inscribir en la universidad. Siempre quise ayudar pero no desde la caridad"

Quien habla es una estudiante de 42 años, ninguno de sus padres se graduó de la escuela secundaria y ninguno de sus hermanos ha asistido a la universidad. En su testimonio, señala algunos de los problemas familiares y económicos que enfrentó al graduarse de la enseñanza media e intentar ingresar a la educación superior.

La categoría "condición estudiantil" desarrollada por Bourdieu (2009) resulta pertinente en este lugar del análisis, el autor dice de la misma que no es homogénea sino que hay una diferencia esencial de condición social entre los estudiantes. No existe una única condición estudiantil homogénea, sino quela misma está seriamente fragmentada por las condiciones materiales y disposiciones culturales de los estudiantes (Bracchi, 2016)

Las experiencias universitarias de estas estudiantes universitarias no tradicionales, tienen el espesor que sus relatos expresan. Benjamin (1982): en su obra "Experiencia y pobreza", reflexiona acerca de cómo los hombres que vuelven de la guerra no lo hacen enriquecidos sino más pobres en experiencias, en la medida en que no logran encontrar un sentido a las vivencias por las que pasaron, y sentencia: *"la pobreza de nuestra experiencia no es sólo pobre en experiencias privadas, sino en las de la humanidad en general"*. Manifiesta la dificultad para comunicar las experiencias, en este caso, dolorosas o traumáticas, ya que estas se elaboran y se transmiten en la narración. Dice que la experiencia desde esta perspectiva, se revela intersubjetiva. Una experiencia no es cualquier vivencia, ni cualquier encuentro con el mundo: es una elaboración de ese material en la forma de un relato significativo para otros. Es así que la crisis de la experiencia es, en realidad, la constatación del hecho de que *"una facultad que nos pareciera inalienable, la más segura entre las seguras, nos está siendo retirada: la facultad de intercambiar experiencias"* (Benjamin, 2001). Rescatamos los valiosos aportes de Benjamin para destacar la índole de estas vidas y las experiencias narradas por estas mujeres que le otorgan sentido a la opción metodológica asumida en el proyecto de investigación.

Caminar la experiencia universitaria para estas estudiantes es también atender al contexto en elque la experiencia se produce y que son condicionantes de las trayectorias académicas, de la vida universitaria. El empobrecimiento de los sectores medios y la conformación de los llamados "nuevos pobres" se suman a los "siempre pobres". Esta situación repercute e interpela a la educación superior porque paradójicamente, la matricula se acelera, la retención y el abandono aumenta y el estado se achica, achicándose también la asistencia a los "siempre pobres" que lograron ingresar a la universidad. En paralelo, los programas nacionales que tenían una cobertura clara de atención a los grupos sociales más vulnerables, han ido delegando a las administraciones y economías provinciales en crisis, su continuidad. Svampa (2005) lo sintetiza de esta manera: se recorta la presencia del Estado y desplazándolo de sus funciones de árbitro en la distribución de la riqueza a la vez que se afirma la primacía del mercado desmantelando los marcos regulatorios colectivos desarrollados en la época de la sociedad industrial fordista.

La condición de estudiante universitaria no tradicional se expresa de diferentes maneras y desde dimensiones diversas, lo contextual, lo subjetivo, lo institucional.

"Me decían señora, a veces la edad te juega en contra. Después la cosa cambió"

A lo largo de los testimonios recogidos, las estudiantes ponen de relieve la radicalización de la categoría "no tradicional" cuando observamos que las desigualdades se superponen por razón de edad, de género y por situación económica. Las historias de vida tienen en común la dureza y el desprecio lapidario y excluyentepor los que su vida ha transitado.

> "Soy la mayor de mis hermanos, mi madre alcohólica y dominada por mi padre. Tuve que hacerme cargo de mis hermanos. Igual seguí estudiando, terminé el secundario. Tuve algunos cambios de escuela. En una me sentí muy maltratada. De forma despectiva. Me decían que estábamos ahí porque nos pagaban. No van a llegar a nada, nos decían"

Ya en la universidad, en el cursado de la carrera, consideran que uno de los problemas que más impacta en las trayectorias académicas es el factor económico. El neoliberalismo no solo acentúa la constitución de las desigualdades clásicas, sino que configura otras (Castel,2004) que son las que aparecen ante la precariedad. De este modo advertimos que lo que cambia es la configuración de la desigualdad.

> "El obstáculo más fuerte es lo económico,no puedo ir siempre a los teóricos, elijo ir a los prácticos por la asistencia"

El enlace entre factores externos y la vida en la universidad, adquieren cuerpo y las estudiantes relatan cómo estos factores repercuten en el cursado de la carrera y de las materias que conforman el plan de estudios. Entendemos así, al currículum de manera general, como un proyecto pedagógico, cultural y social, en el que se entraman aspectos políticos, sociales, económicos, científicos y tecnológicos que influyen en su desarrollo concreto; el curriculum organiza la experiencia escolar y adquiere determinadas configuraciones de acuerdo al contexto. Pero, ¿qué ocurre cuando la prescripción se vibra a través del cuerpo y en el ritmo que la experiencia concreta de la vida universitaria le imprime? Hablamos entonces del currículum vivido, esto implica pensar al currículum como práctica, postura que se diferencia de la que lo comprende como norma; el currículum como práctica, alude al conjunto de experiencias vividas por los sujetos, es decir a "*las diversas experiencias educativas que tienen lugar en contextos escolares, aquello que ocurre en un contexto educativo formal (aula o clase, centro escolar), donde se desarrollan un conjunto de interacciones entre alumnado, profesorado, conocimiento y medio*" (Bolívar, 2008). La norma se reinterpreta y emerge desde el contexto de las prácticas educativas reales. Confluyen y se entrecruzan diversos factores como el capital cultural de los maestros, de estudiantes, situaciones imprevistas, factores socioculturales, económicos y políticos, presentes en el contexto social de la institución educativa, las características del grupo, las historias personales…

> "El primer año, me fue bien, el segundo, no porque tuve problemas familiares"

El currículum siempre involucra una selección de la cultura pero también los intereses, las cuestiones ideológicas y las historias personales, se dan cita en el currículum vivido..

> "Si vas a la universidad vas a salir sabiendo. Tenes que aprender bien para aprobar, por encima, no alcanza. Cada cátedra tiene sus cosas y trato de adaptarme. Hay temas que me gustan más como la conformación del estado argentino. La teoría del estado y el desarrollo.. Me gusta la política"

> "Me cuesta trabajar en grupo, soy pilar de familia, tengo menos tiempo y menos recursos"

La Universidad en algunos relatos se enviste como un lugar simbólico a través del cual pueden ampliar y construir vínculos sociales que engrosen el capital social de los estudiantes y que ofrezcan una mayor contención que disminuya la situación de vulnerabilidad.

La universidad en algunos relatos se enviste como un lugar simbólico a través del cual pueden ampliar y construir vínculos sociales que engrosen el capital social de las estudiantes y les ofrezca una mayor contención que disminuya la situación de vulnerabilidad. Mujeres, pobres y con historias familiares complicadas. Si bien podemos observar que existen matices en los modos de transitar afectiva y subjetivamente la universidad, podemos identificar que ellas ponen en juego una mezcla de esperanza, esfuerzo y voluntad.

> "La universidad es muy linda, soy otra cuando entro aquí, me apasiono"

> "Cuando ingresé a la universidad, sentía que era un mundo en el que no encajaba, me daba vergüenza preguntar algo"

> "Soy de autofrustrarme, después recapacito y sigo, siempre sigo, tiro para adelante"

> "Cuando conocí el perfil de estudiante que plantea la carrera, no me vi reflejada, no sentía que hablaban de mi"

> "Me siento orgullosa, soy la única de mi familia, que estoy en la universidad"

> "Sola no podés, estoy con mi grupo de ellas hacen pero también estoy y me gusta estar en otros grupos"

> "Mis compañeros más jóvenes sonmuy solidarios y si te ven perdida, más, yo soy muy social y busco compañía, me da contención y seguridad"

Explorar los relatos de las estudiantes no tradicionales nos abrió un abanico de preguntas y un collage de diversidades pero también de regularidades que redefinen y ajustan cada vez nuestro objeto de investigación. De manera tal que esperamos desde este pequeño lugar reflexivo colaborar con el entendimiento y comprensión de la universidad y sobre todo de los estudiantes no tradicionales para transformar aquello que sea necesario a través de políticas universitarias macroscópicas que contemplen la realidad contextual pero también a través de políticas de definición curricular.

Bibliografía

Barros, Gunset, Abdala (2012). Identidad y oficio de los estudiantes en los 90. En C. Abdala y otros *Historias de estudiantes. Educación Superior, curriculum y trayectorias*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras –UNT.

Ariño, A.; Hernández, M.; Llopis, R.; Navarro, B.; Tejerina, B. (2008). El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles. Valencia: Universitat de València.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2001). La investigación biográfica y narrativa. La Muralla, Madrid.

Bourdieu, P, Passeron. J.C.(2018) La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo. Siglo XXI editores.

Bourdieu, P. Passeron, J.C. (2009)Los herederos: Los estudiantes y la cultura Siglo XXI Editores Buenos Aires.

Benjamin, Walter (2008). El narrador.Metales pesados. Santiago de Chile.

Bolívar, A. 2008 Didáctica y currículm. De la modernidad a la popmodernidad. Ediciones Aljibe, Málaga.

Bacchi, C (2016).Descifrando el oficio de ser universitario: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. Trayecto*rias* universitarias | volumen 2 | n° 3 | 2016 | ISSN 2469-0090.

Recuperado de http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias

Benjamin, W. (1982). "Experiencia y pobreza" [1933]. En Discursos interrumpidos I.: Taurus, Madrid.

Benjamin, W. (2001). "El narrador" [1936] En Benjamin, W. (2001) Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV, Taurus, Madrid.

Coulon, A. El trabajo del alumno: entrar en la vida universitaria. Boletín de las Bibliotecas de Francia (BBF), 1998, n ° 1, p. 132-133. Disponible en línea <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1997-01-0132-010>. ISSN 1292-8399.

González Monteagudo J. Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora Revista de Currículum y F Sánchez-Gelabert, A y Elias Andreu, M. 2017.

Sánchez Gelabert,A.yElias Andreu, M. Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios Revista Estudios sobre educación / vol. 32 / 2017 / 27-48.

Svampa, M. (2005) La sociedad excluyente. Taunus. Buenos Aires.

Camino a la universalidad de la educación secundaria: escuelas rurales mediadas por TIC

Susana Adela Barros
profsubarros@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras, U.N.T.

Palabras clave: universalidad, educación secundaria, contexto rural, TIC

El fenómeno más notorio de los sistemas educativos latinoamericanos, y en especial el sistema educativo argentino de fines del siglo pasado e inicio del presente, es la masificación y expansión de estos; debido a la ampliación paulatina de los años de obligatoriedad escolar, desde el nivel de educación inicial hasta la educación secundaria.

Dicha situación hizo enfrentar viejos y nuevos problemas, como ser la llegada a la escuela de sectores sociales que antes estaban excluidos de la educación como así también la escasez de recursos públicos invertidos en el área, la jerarquización y fragmentación del sistema y la diferenciación en los circuitos de formación, entre otros.

Tenti Fanfani (2006) planteó necesario que, para romper el histórico círculo vicioso de la desigualdad educativa, se requería la movilización de varios recursos: voluntad política para construir una sociedad más igualitaria, una pedagogía racional y diferenciada y un fuerte incremento significativo de la inversión educativa asignada con claros criterios de eficiencia y equidad.

Ante la complejidad que acarreó la masificación escolar y los cambios necesarios que implicó fueron de manera paulatina abordados con la convicción de ser superados. En el plano de la voluntad política, se sostuvieron y se fortalecieron a nivel de Discurso Pedagógico Oficial[18], nociones y concepciones que giraron en torno a la educación como derecho, justicia, equidad, e inclusión.

Fueron éstas el fundamento filosófico y político de la generación y planificación de modelos políticos conceptuales que determinan el "hasta dónde" y los "cómo hacer" en el sistema educativo.

Ante las nefastas consecuencias de las políticas económicas neoliberales llevadas en nuestro país en los años '90 en los ámbitos socioculturales y educativos, se propuso producir cambios cualitativos en el sistema escolar, tratando de cambiar el sentido de la escuela y adaptarla a las nuevas circunstancias del desarrollo y devenir nacional. Durante la primera década del siglo XXI, fue considerada, tal vez, como la única institución social que podría dar

18 Considerado éste como las agencias del estado producen legislaciones específicas, regulaciones, las cuales llegan a ser el aparato discursivo legal de legitimación y regulaciones del universo escolar. Este aparato discursivo legal unto con sus textos administrativos mantienen el control legal y político sobre agentes, agencias, prácticas y discursos requeridos para la reproducción de la cultura de la escuela y la producción de conciencia. Berstein y Diaz, HACIA UNA TEORIA DEL DISCURSO PEDAGOGICO. Tomado de "Towards a Theory of Pedagogic Discourse" en CORE, Vol. 8, No. 3, 1984. Traducido con permiso de los autores por Carlos Ossa.

respuestas inclusivas a una sociedad profundamente desigual, permitiendo crear y mantener relaciones de interdependencia que constituyera la base de "ser parte", de modo que, los excluidos no amenacen la integración social.

En este sentido, aun se afronta limitaciones al incorporar nuevos sectores de la población a la escuela secundaria, al tratar de dar cumplimiento al Art. 29 de la LEN, con un modelo pedagógico institucional de condiciones insuficientes para la retención y egreso de este. No solo superar los obstáculos de acceso y permanencia, sino promover formas de organización institucional y de trabajo pedagógico que se requieren para que se logre alcanzar los aprendizajes a los que se tiene derecho.

Muchos Programas Socio Educativos de órbita Nacional y Provincial intentaron e intentan generar intervenciones que produzcan experiencias educativas de calidad y con sentido, que amplían las posibilidades de inserción social, económica, cultural y de ciudadanía. Apelando cambios en el dispositivo escolar para hacer posible la inclusión e interpelar a las escuelas para constituirse en espacios de integración e inclusión. Programas pensados con objetivos de crear posibilidades de reingreso a la escuela y/o implementar formatos escolares que flexibilicen los modelos institucionales existentes, cerrados y rígidos, para generar espacios de enseñanza y de aprendizaje que posibiliten la finalización de los estudios a adolescentes y jóvenes en situaciones de exclusión educativa.

De manera particular, el uso de las TIC fue visto como una oportunidad para repensar la escuela e innovar. Al respecto desde el 2012, UNICEF implementó un modelo pedagógico innovador[19] denominado ***Secundarias Rurales Mediadas por TIC*** con el propósito de garantizar el derecho de todos los adolescentes que viven en parajes dispersos a acceder al nivel secundario.

Este modelo tuvo antecedentes de diversos programas que se vinieron ejecutando entorno a las mismas. Como ser: Campaña Nacional de Alfabetización Digital, PROMER: Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural, Plan de Inclusión Digital Educativa, Programa "Una computadora para cada Alumno, Programa Conectar Igualdad.

Si bien algunos de estos programas con TIC llegaron y aun llegan a algunos territorios rurales, no fue el caso de las sedes donde se instalaron las ***Secundarias Mediadas por TIC***, justamente porque allí no existía la oferta.

Este programa asentado sobre un enfoque de equidad propuso priorizar estos territorios donde confluyen no solo déficits educativos sino una compleja trama de necesidades en la población que se profundizan en situaciones de aislamiento. *Allí el acceso a la red cobra valor no solo educativo, sino social y ciudadano (Sáncehz* L. E. Y Navarro M. G. J., 2015). Las nuevas tecnologías, en sus distintas formas, modifican las dinámicas del tiempo y del espacio y con ello, generan nuevas visiones, expectativas y desafíos para los sujetos y trasgreden las fronteras de lo urbano para llegar –como sucede en la actualidad– a los contextos rurales.

19 Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Secundarias rurales mediadas por TIC. Innovación y derecho a la educación secundaria,2° edición, julio de 2016

Posibilitando la expansión de la obligatoriedad de la educación secundaria, la democratización de los canales de acceso al sistema educativo y consolida las políticas de inclusión y equidad.

Estas escuelas surgen de la cooperación entre UNICEF y los gobiernos educativos de las provincias de Chaco, Jujuy, Misiones y Salta en el 2012. Tratando de dar respuesta a los principales obstáculos que dificultan la existencia de una oferta educativa secundaria "tradicional" del ámbito urbano en este tipo de contextos, caracterizado por falta de oferta de Educación en el nivel, una brecha significativa entre el acceso al nivel primario y al nivel secundario [20] y alto aislamiento de las escuelas rurales, se encuentran en áreas rurales dispersas

UNICEF brinda equipamiento tecnológico y didáctico, asistencia técnica y acompañamiento pedagógico para el plantel de docentes de la sede central, los docentes que se desempeñan en las sedes rurales y los auxiliares de las comunidades. Además, realiza el monitoreo y relevamiento de información sobre distintos aspectos de las escuelas y propicia la articulación con organismos públicos, privados y de la sociedad civil.

Durante el 2015, se llevó a cabo una evaluación internacional del Programa en la que se obtuvieron insumos útiles, tanto para los gobiernos provinciales como para UNICEF, pues determinó la medida en que el programa ha contribuido a alcanzar los resultados previstos, su carácter innovador y su posibilidad de transferencia a otros contextos y territorios.

A partir de la Resol. Ministerial Nº 0056/18 del Ministerio de la Provincia de Tucumán se celebra el Convenio entre UNICEF para la implantación del Proyecto. Este implica un trabajo conjunto entre la Modalidad de Educación Rural, la Coordinación de Educación Digital y la Dirección de Educación Secundaria.

La organización y administración pedagógica de estas escuelas, están compuestas por una sede central ubicada en un centro urbano, es decir, San Miguel de Tucumán, a la que asisten todos los días los docentes de las distintas disciplinas del nivel, y por nueve sedes ubicadas en los parajes rurales y están localizadas en edificios escolares donde funcionaban como escuelas primarias.

Las escuela anexas son Las Colas y Tusca Pampa (Burruyacu), Escaba de Abajo y Escaba de Arriba (Alberdi), Taco Rodeo y Los Gramajos (Graneros), El Duraznito (Tafí Viejo), Las Tacanas (Trancas) e Ichipuca (Graneros).

Desde la capital, los docentes planifican las clases y las comparten con sus estudiantes a través de una plataforma educativa a la que los alumnos acceden mediante computadoras. Uno o dos docentes acompañan a los grupos de estudiantes multiedad en las sedes rurales, y coordinan el intercambio de clases, la comunicación y las actividades para cada grupo. El acceso a una red interna escolar con contenidos educativos offline, así como el uso de internet y los celulares, participan del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, la convergencia entre diferentes dispositivos y herramientas tecnológicas indispensables para generar un entorno escolar propicio.

20 Op. Cit

Los coordinadores docentes hacen la implementación de los contenidos curriculares, materiales y recursos didácticos mediante dispositivos tecnológicos, en el formato de mediación de la oferta educativa. Los profesores en la sede central gestionan un entorno virtual en el cual se comunican con cada una de las sedes anexos rurales y proporcionan distintas actividades y recursos destinados a enseñar los contenidos correspondientes a cada espacio curricular. A través de este entorno los estudiantes comparten sus producciones y se comunican con los profesores.

Hoy hay 204 alumnos matriculados, que asisten diariamente a las sedes, acompañados por docentes coordinadores, agrupados en aulas pluriaños. La atención simultánea de alumnos de diferentes cursos al mismo tiempo – espacio, es dada de acuerdo a los ciclos propios de la educación secundaria, con una carga horaria similar a la secundaria de educación común. La propuesta curricular implementada es de los Bachilleratos orientados según Resol. Nº 296/5 (MEd) y 302/5 (MEd) del Bachiller Con Orientación en Agro Ambiente.

La planta orgánica funcional está organizada por un director, un secretario, un asesor pedagógico, 20 docentes coordinadores (dos por cada sede), profesores de los espacios curriculares y de Educación Física. Nombrados por agrupamiento de horas cátedras con carácter indivisible; por concurso de antecedentes, entrevistas y se confecciona padrón por orden de mérito. Las entrevistas son organizadas desde la Dirección de Educación Secundaria con tribunal conformado por Dirección Secundaria, Supervisión, Coordinación digital y Coordinación de Modalidad Rural.

La propuesta curricular a implementar se realiza en el marco de las resoluciones que aprueban las estructuras curriculares de los Bachilleratos orientados según Resoluciones Ministeriales Nº 296/5 y 302/5 (MEd) que aprueban el Bachiller Con Orientación en Agro Ambiente.

Las Resoluciones Ministeriales 1222/5, 1223/5 y 1224/5 (MEd) acerca de la implementación del Régimen Académico; la regulación de la convivencia de instituciones educativas para el nivel y los lineamientos para el ingreso, permanencia, movilidad, egreso y los procesos de evaluación, calificación, acreditación y promoción de los estudiantes, rigen el funcionamiento de estas escuelas sedes anexo.

A modo de cierre…

Si bien, el Proyecto de Escuelas Secundarias Rurales mediadas por Tic, esta hace varios años atendiendo la ruralidad en el norte de nuestro país, en nuestra provincia solo esta transitando el inicio del segundo año de implementación por lo que este trabajo intetó dar un pantallaso inicial de esta experiencia innovadora en el nivel secundario. Experiencia, que en cierto modo flexibiliza lo que Tyack y Cuban denominan gramática de la escolaridad. Este concepto remite a un conjunto de reglas –que han llegado a ser tácitas- sobre la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, estructuran el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo

aprendido y promueven los funcionamientos escolares *por defecto*, aquellos que tienden a reproducirse, con su operación automática es un carácter imperceptible para los actores, ya que se arraiga en hábitos, en formas de llevar a cabo las prácticas y de habitar las instituciones.

Y es aquí donde surgen las dificultades en la implementación del programa, como ser la cobertura de las horas cátedras, ya que muchos docentes tienen la titulación en los campos disciplinares pero no en Tic ni tampoco en el modelo pedagógico pluriaño, el desconcierto propio de la virtualidad, por la persistencia de la presencialidad en acto pedagógico. En el caso del docente coordinador tutor con perfil específico de su formación y el acompañamiento pedagógico frente la diversidad de campos disciplinares establecidos en la currícula, en fin la disposición real de recursos materiales y humanos adecuados a las exigencias y necesidades de los grupos a los que se pretende atender.

Aun así, la Escuela Secundaria mediada por Tic representa, en un avance importante en cuanto a la cobertura y la inclusión; sentando las bases en la universalidad de los derechos ciudadanos –y por ende la ampliación de los sistemas de protección-, y en la heterogeneidad de las políticas y las prácticas, como políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación.

Reivindicando a la educación como un derecho social, priorizando las posibilidades de inclusión de niños y adolescentes, lo que lleva a plantear nuevos desafíos para comprender los procesos de enseñar y de aprender sumando otro tipo de saberes y competencias que impliquen una mejor vinculación con el "otro", que permitan una lectura ético política de la realidad de nuestros alumnos y de la escuela.

Bibliografía

Berstein y Diaz, 1984, Hacia una teoría del discurso pedagógico. Tomado de "Towards a Theory of Pedagogic Discourse" en CORE, Vol. 8, No. 3, Traducido con permiso de los autores por Carlos Ossa.

Cappellacci, Inés y María Virginia Ginocchio, 2010, La educación secundaria rural en la actualidad, Ministerio de Educación de la Nación

Curcio Javier A. y Frenkel Julia, 2017, "Estudio de costos comparados de la educación rural en Salta" UNICEF

Duro, Elena, 2016, "Secundarias rurales mediadas por TIC. Innovación y derecho a la educación secundaria" UNICEF, 2° edición

Guía para la implementación de Secundarias Rurales mediadas por TIC. UNICEF, 1° edición, 2017.

Ministerio de Educación de Tucumán, Dirección de Planeamiento y Estadística, Cifras de la Educación en la Modalidad Rural Provincia de Tucumán, Datos Relevamiento Anual 2010. Serie Estudios Especiales. Documento Nº 12

Ministerio de Educación de Tucumán, Dirección de Planeamiento y Estadística, Circuitos Territoriales de Educación Prov. de Tucumán, 2012

Resol. Ministerial Nº 0056/18 del Ministerio de la Provincia de Tucumán

Sáncehz L. E. Y Navarro M. G. J., 2015, Secundarias rurales mediadas por tecnologías de la información y la comunicación en el norte de Argentina: democratización, inclusión y problemas éticos. Innovación Educativa, ISSN: 1665-2673 vol. 15, número 69

Tenti Fanfani Emilio,2003, "La escuela y los modos de producción de la hegemonía". Propuesta Educativa Año III - N° 109

Tenti Fanfani Emilio,2006, "La escuela y la cuestión social. Ensayos de Sociología de la educación". Siglo XXI editores. Bs. As.

Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Toscano, A. G. y Morrone, A.,2013, La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. Revista IICE, 33, 27-46. Recuperado de: http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099/1078

Tiramonti (dir.), 2011, Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media, Homo Sapiens, Rosario.

Tyack y Cuban, 2000, En busca de la Utopía: un siglo de reformas en las Escuelas públicas, México, Fondo de Cultura Económica,

www.educaciontuc.gov.ar

www.unicef.org/argentina/spanish/education_25411.htm

Zattera, Olga, 2017, "Aportes para la elaboración de un régimen académico para el ámbito rural bajo la modalidad mediada por TIC" UNICEF.

Haciendo camino al andar: formar profesores en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Tradiciones de origen y resignificaciones del presente.

Marta Barbieri
Lucia Vidal
Matilde Silva
INIHLEP

Este trabajo nos remonta a los orígenes y su relación con el presente de nuestra Facultad de Filosofía y Letras, Departamento en sus comienzos del año 1936. Procura visibilizar los procesos formativos que anudaron aquellas tradiciones que todavía perviven en su funcionamiento actual. El objeto central del estudio refiere a la formación de profesores, ya que, además de constituirse en núcleo de desarrollos intelectuales en el interior del país, se trataba de jerarquizar la docencia media con la creación de un ámbito de nivel universitario adecuado para dirigir el proceso, tal como lo planteaba uno de sus más activos promotores, Pascual Guaglianone, contratado años atrás como asesor de la UNT.[21]

Trabajamos con fuentes documentales oficiales y privadas y entrevistas semiestructuradas. En ellas se manifiestan subjetividades que expresan algunos rasgos y valores de la Facultad en formación cuya cotidianeidad fue vivida de múltiples formas. Las confrontamos con las de nuestro "ahora" gracias y a través, de la historia oral. Ello nos permite construir conocimiento a partir de conceptos enriquecidos por la documentación en su sentido más amplio. Exploramos un campo resbaladizo en el que las fuentes resultan elusivas y por ello los testimonios construidos, nos revelan otros aspectos de esta historia. Consideramos que nuestres entrevistades son constructores y a la vez son construides por las configuraciones sociales en las que se desenvolvió parte de sus vidas; asimismo no son exponentes del pensamiento de todos los miembres de la nobel comunidad, sino del entrecruzamiento social que se produjo en los ámbitos que las condicionaron, permeando sus acciones cotidianas. Como lo señalara Alessandro Portelli, concebimos al acontecimiento recordado como nexo entre el antes y el después en la "larga duración de la memoria" puesto que aun cuando equivocado, constituyen una apertura a la significación de los hechos, más allá de su materialidad.[22]

Sin desconocer y valorar diversos espacios que integran el espectro curricular, nos centramos en el papel de dos asignaturas, historia social general y didáctica específica de la historia. ¿Por qué? porque se vinculan a nuestra práctica profesional, reconocen una larga

21 Pascual Guaglianone, de sólidas convicciones anarquistas y celoso defensor de la libertad del niño, se había desempeñado como Inspector General de Enseñanza de la Nación, vinculándose a la Escuela Sarmiento y a la reforma que la reorganizó en 1932. También participó de la organización del Instituto Nacional del Profesorado Secundario y de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Litoral, transfiriendo estas experiencias a Tucumán.

22 Portelli, Alessandro, "Historia y Memoria. La muerte de Luigi Trastulli", en Historia y fuente oral, nro. 1. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1996.

tradición, permiten comprender nuestro incierto presente y construir las herramientas adecuadas para desarrollar prácticas profesionales imprescindibles para transformar el mundo en función de hacerlo más justo, igualitario y vivible.

La investigación ha recibido impulsos dinámicos en las reuniones de trabajo de cátedra y equipos de investigación. Hemos intercambiado ideas, modificado y también fortalecido perspectivas y líneas de acción que ahora podrán enriquecerse en este ámbito de diálogo creado con motivo de los 80 años de vida de nuestra Casa.

El esquema de la exposición es el siguiente:

1° Caracterizar la problemática de la formación docente –antes y ahora- y vincularla a vivencias que aportan a las tradiciones –siempre reinventadas- propias de este centro universitario

2° Analizar cambios y continuidades en nuestro presente, en el que nos alejamos y acercamos a las tradiciones de sus años fundacionales en contextos de globalización e incertidumbres.

Filosofía y Letras: un centro nuclear de producción de conocimientos y formación del profesorado universitario

En la visión de Prebisch, la creación del Departamento de Filosofía en 1936 había abierto horizontes a la Universidad, en tanto que este centro generaba un nuevo sentido a la formación de los alumnos universitarios. A fin de puntualizar su importancia, el Rector destacaba que "en lo que respecta a la transmisión de la cultura a los profesionales que egresen de sus Facultades, necesitará de la más amplia, de la más comprensiva, de la más constante y tesonera colaboración estudiantil [...] Cultura no es diletantismo ni mucho menos [...] El que piensa que cultura es poder lucirse en una conversación como se luce una niña tocando "cualquier cosita en el piano" es mejor que renuncie a ella francamente. Ante todo es necesario no engañarse. El nuevo Departamento podrá llegar a ser un departamento de cultura merced a una estricta disciplina intelectual y a una profunda sinceridad".[23]

Aquellas advertencias del Rector en el año en que comenzaba a funcionar el Departamento de Filosofía se convirtieron en sus valores de origen y cristalizaron en los compromisos asumidos por los miembros de la nueva institución. Para uno de sus más activos promotores, Pascual Guaglianone, contratado años atrás como asesor de la UNT, se trataba además de jerarquizar la docencia media y profesionalizarla, con la creación de un ámbito de nivel universitario adecuado para dirigir su formación.[24]

23 UNT. "Discurso del Rector Prebisch al asumir su segundo rectorado". Julio S. Prebisch. Homenaje. Tucumán, UNT, 1966, pg. 37

24 Pascual Guaglianone, de sólidas convicciones anarquistas y celoso defensor de la libertad del niño, se había desempeñado como Inspector General de Enseñanza de la Nación, vinculándose a la Escuela Sarmiento y a la reforma que la reorganizó en 1932. También participó de la organización del Instituto Nacional del Profesorado Secundario y de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Litoral, transfiriendo estas experiencias a Tucumán. Véase Suayter, María A. "Historia de la Educación de Tucumán: la creación de la carrera de Filosofía y Pedagogía en la UNT". En Revista del Departamento de Ciencias de la Educación. Año VII, Nro. 8. Tucumán, Marzo de 1999, pp. 38-39.

Este fue uno de los propósitos del nuevo Departamento de Filosofía, que contó durante su primer año de vida con una elevada –para la época- inscripción de egresados de diversas promociones de la enseñanza secundaria interesados en alcanzar títulos universitarios.[25] Según la ordenanza de creación, entre las finalidades primordiales del nuevo centro académico se contaba el estudio de "la naturaleza, la historia, la sociedad y la economía del Norte y Noroeste argentino y aconsejar las soluciones regionales que sus problemas prácticos planteen"[26], para lo cual el Departamento de Filosofía quedó encargado de conducir la extensión universitaria. Esto fue facilitado por la presencia de un conjunto de colaboradores valiosos, entre otros Silvio y Rizieri Frondizi, el español Manuel García Morente, Eugenio Pucciarelli, Enrique Anderson Imbert, Aníbal Sánchez Reulet, Clemente Balmori, Jack Rush, Jun F. de Lázaro, Lorenzo Luzuriaga y Juan José Arévalo, quien habría de resultar electo presidente de Guatemala mientras permanecía todavía en Tucumán, dedicado a la labor docente.

En 1939, aquel "Instituto de Cultura Superior" se convirtió en Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), expresión de su crecimiento como centro de especialización de las actividades intelectuales en la provincia; además le correspondió la formación de la docencia tucumana, fijada entonces en el nivel superior.

Las autoridades realizaron intensas gestiones para atraer especialistas, previa consulta sobre sus antecedentes y desempeño profesional, considerando que "la formación espiritual y la preparación de los alumnos dependen de la capacidad y dedicación del profesorado", por lo que su contrato se concretaba sobre la base del testimonio de quienes los habían conocido como alumnos o como colegas.[27]

Así, fue, sobre todo, la integración de su cuerpo profesoral lo que definió parte de la singularidad de la nueva Facultad, como escenario de producción de cultura en el norte del país y de formación de profesores de enseñanza secundaria y normal.[28]

Para entonces, la formación docente dependió, entre otras asignaturas de didáctica general. Se dispuso en aquellos momentos fundacionales, que práctica de la enseñanza constaría de dos partes: la pedagógica, que dependía de la cátedra de didáctica, y la técnica-instrumental, que se desarrollaba en cuarto año en los establecimientos de educación secundaria de la Universidad (Escuela Sarmiento e Instituto Técnico) o del Ministerio de Instrucción Pública de la Nación.

---

25 En 1938 descendió la inscripción, la que alcanzó a 93 alumnos en total. El profesorado de Historia era el más numeroso, con 25 alumnos, seguido por Filosofía y Letras con 20 y por el profesorado de Lenguas Vivas (Inglés), con 18. Cfr. UNT: Memoria correspondiente al año 1938, Publicación n° 280, Buenos Aires, UNT, 1939, pg. 24.

26 UNT. La Universidad Nacional de Tucumán. Vigésimo quinto Aniversario de su fundación. 1914-1939. Publicación nro. 246, Tucumán, UNT, 1939, pg. 59.

27 Cfr. UNT: Memoria correspondiente al año 1939. Publicación n° 280. Buenos Aires, UNT, 1940, pg. 22.

28 Se sucedieron en la dirección (luego decanato) figuras como García Morente, Pucciarelli, Sánchez Reulet o Rizieri Frondizi. En lo que se refiere a los propósitos de la Facultad, la frase original "Formar al Profesorado de Enseñanza Secundaria y Normal" sería sustituída luego por la de "Formar el Profesorado de Enseñanza Media y Superior". UNT. "Carrera de Doctorado, Art. 6°". Compilación Histórica desde el 1° de enero de 1937 al 31 de diciembre de 1962. Tucumán, Imprenta UNT, 1965, pg. 61.

Los profesores de metodología de las distintas especialidades debían supervisar las prácticas realizadas y fijar, con la anuencia de la pedagoga responsable, la cantidad de clases a desarrollar, que no podían ser menos de veinte. Al finalizar, los alumnos debían redactar una memoria sobre objetivos, dificultades y resultados. Esta memoria debía ser evaluada por un tribunal examinador integrado por el Profesor de didáctica, el de metodología y otro designado por el Consejo Directivo.

En los primeros años, la imposibilidad de recurrir a especialistas de todas las disciplinas obligó a recurrir a un único instructor para todas las carreras.[29] Paralelamente, la conducción de la Facultad estableció que los docentes podrían presentar sugerencias didácticas. Las autoridades especificaron que, eventualmente, estas sugerencias se tratarían en asambleas generales y, por tanto, podrían convertirse en ordenanzas formales de la Facultad.[30]

Poco a poco, sin prisa y sin pausa, la facultad ocupó el espacio de la formación docente conforme a los parámetros establecidos por las disposiciones de las autoridades y al estado de la configuración de la didáctica. Disciplina en construcción, que generaba la dependencia absoluta de las didácticas disciplinares, entonces, didácticas especiales, subordinadas al régimen y al docente titular de la didáctica general. En este contexto, en 1953, para el profesorado se exigió la aprobación de didáctica general y organización escolar, didáctica especial y prácticas de la enseñanza. Estas materias pedagógicas se cursaban desde el tercer año de la carrera y adoptaban carácter correlativo. Tanto la licenciatura como el profesorado habilitaban para obtener el título de Doctor, luego de realizar la tesis doctoral correspondiente, lo cual no constituyó un camino habitual para entonces.

Sucesivos planes de estudio, ratificaron la subordinación de la enseñanza de la disciplina a los parámetros de la didáctica general. La historia enseñada se nutrió de la historiografía, mientras que la didáctica se reservó el papel de proveedora de estrategias de enseñanza desde las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. La educación involucró el almacenamiento de conocimientos garantes del progreso y desde "afuera hacia dentro" mediante metodologías transmisivas.

Sin embargo, si pensamos que las tradiciones adoptadas y reconstruidas desde el origen de la facultad como centro de producción de conocimientos humanísticos y sociales, formaron parte de un imaginario colectivo que consagró este momento como una "edad de oro" en su trayectoria, podemos pensar que fueron las tradiciones que pautaron las formas de producir conocimientos y de enseñarlos en un entramado institucional cada vez más sólido, en el que algunos docentes estimularon tempranamente el desenvolvimiento del espíritu crítico y la libertad de pensamiento.

---

29 Este tema ha sido tratado por distintos investigadores. La referencia a los primeros años de la Facultad y la incorporación de tradiciones sobre las formas de hacer historia, sólo se propone destacar el clima cultural existente desde sus comienzos. Véase Garrido, Hilda Beatriz. Educación, Universidad y Género. Participación de las mujeres en el espacio universitario tucumano. Tucumán. FFyL. UNT. 1999. Para los datos que se mencionan, véase UNT. "Reglamento Interno de la Facultad de Filosofía y Letras. 6 de mayo de 1941". En Compilación Histórica desde el 1° de enero de 1937 al 31 de diciembre de 1962. Tucumán, Imprenta UNT, 1965, pg. 32.

30 UNT: Memoria correspondiente al año 1941. Publicación n° 341. Tucumán, UNT, 1943, p. 103.

En el caso de la carrera de historia, el plan de 1969 constituyó un hito decisivo, cuya larga duración se prolonga hasta nuestro tiempo. Dicho plan sigue vigente aun cuando ya se aprobó uno nuevo, que suma asignaturas y que ha demandado respuestas contundentes por parte de las actuales autoridades de la facultad y del departamento de historia para ponerlo en funcionamiento. No analizaremos dicho plan.

Simplemente nos interesa destacar que la formación inicial docente depende ya del Departamento de Formación Pedagógica. Esto se enmarca en la autonomía de la didáctica –ahora específica- y su funcionamiento paralelo a las prácticas de la enseñanza o más puntualmente, residencia en instituciones educativas.

Una digresión… en este curso, el ser profesor fue considerado el mal menor y les estudiantes lo asumieron con vocación de pérdida de prestigio y reconocimiento. Mencionaron en un discurso de lamentos sucesivos, la repetición de conocimientos o bien la falta de preparación para el "enseñar historia". Recetas?

¿Es así? Pensamos que la carrera se ha renovado en la práctica. Y que es la práctica la que marca el rumbo con modelos señeros que sembraron ideas y posibilidades para la acción docente, aun sin la correspondiente teoría que la fundamentara.

Aportes, iniciativas y reinvención de tradiciones en nuestro presente

Si nos situamos en nuestro "ahora", dado el crecimiento de la facultad, nos limitamos a constatar –sino las prácticas- al menos las propuestas de dos asignaturas que consideramos señeras para la formación inicial docente de un ámbito joven y vital animado por profesionales entusiastas y apasionados por su tarea.

Se trata de Historia Social General y Didáctica de la Historia que cumplen un papel nodal en la formación del profesorado. En el primer caso, el equipo de cátedra hace su aporte para procurar la comprensión de nuestro presente, con sus dilemas e incertidumbres, confiando en que el camino que transitamos nos permita sentar posiciones pensando siempre en un presente más justo construido por seres humanos iguales a la vez que diferentes. Es lo prioritario, aunque cambiemos de ideas en el curso de nuestra, la tuya, la mía, la historia que todes construimos, siempre particular y siempre colectiva.

El curso tiene un carácter introductorio y se propone la comprensión de problemáticas humanas -y por tanto, siempre sociales- desde una perspectiva temporal. Procura el desarrollo de habilidades cognitivas propias del pensamiento histórico, lo que opera como soporte para la profundización de los nuevos conocimientos que se incorporarán a lo largo de las diversas carreras que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras.

La asignatura explica la configuración histórica de las sociedades contemporáneas enfocando procesos comunes y algunos casos particulares desde su especificidad. Su eje central está dado por la génesis y transformaciones del mundo liberal y capitalista, su expansión y reconstrucciones hasta el presente, las coyunturas en las que se aceleran cambios, a la vez que la emergencia, crisis y proyecciones de formas alternativas de organización social.

En consecuencia, más allá de la apelación a lo cronológico y temporal acentúa el planteamiento de los problemas que sesgaron cambios y continuidades en la historia de la humanidad.

En su desarrollo, nos apoyamos en conocimientos producidos por la investigación historiográfica. Los organizamos teniendo en cuenta los siguientes criterios: en primer lugar procuramos no dicotomizar "el oriente y el occidente", "el sur y el norte", antes al contrario, los integramos en un conjunto que, si bien acentúa la importancia de la dinámica europea –sobre todo occidental- en la conformación del mundo liberal y capitalista, incursiona en diversos espacios con un enfoque totalizador, asumiendo la existencia de redes complejas de intercambio internacional, visibles desde el mundo antiguo y renovadas a partir del siglo XVI.

En segundo lugar, el examen de los procesos históricos tiene en cuenta las articulaciones entre diferentes dimensiones de la realidad, sus lógicas, su relativa autonomía y las particularidades que se construyen en diversos momentos y espacios históricos. Juega en este aspecto una concepción de la temporalidad que apela a su relatividad en función de dichos procesos y a la distinción entre cambios y continuidades. Así, las distintas unidades de nuestro programa responden a una periodización que atiende a transformaciones significativas y que, como toda periodización es relativa y genera tensiones.

En tercer lugar, consideramos la interacción entre procesos, conflictos, sujetos, complejos y diversos y estructuras. Estas pueden cambiar a través de sus acciones y, a su vez, constriñen tales acciones.

El curso no asume versiones historiográficas definitivas e insta a la deconstrucción de los sucesivos relatos por parte de les estudiantes, como así también al manejo de la multiperspectividad, en tanto rasgo nodal de una disciplina que brinda herramientas teóricas, metodológicas y conceptuales para facilitar la comprensión crítica de los problemas del mundo actual.

Para ello el proceso de enseñanza y de aprendizaje, combina procedimientos que permiten:

- Analizar las articulaciones entre diferentes dimensiones de las sociedades humanas, (política, económica, cultural, social, etc.), los cambios y continuidades que las atraviesan y la compleja interrelación entre estructuras, procesos y sujetos sociales, intentando identificar influencias recíprocas.
- Comprender la temporalidad y la espacialidad como categorías propias del conocimiento histórico desde su carácter plural en diversas etapas históricas, cuya interpretación no es unívoca. Ello cobra relevancia en un mundo sesgado por la aceleración y los cambios vertiginosos, en cuyo marco podemos entender, con mayor profundidad y a través de su historización, los procesos de globalización actuales, las interconexiones pasado y presente, las proyecciones a futuro.
- Evaluar diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho o proceso partiendo de la comparación de los materiales empleados, los presupuestos teóricos en que se fundamentan y los intereses que las orientan según contextos de producción.
- Reconocer las diversas formas de organización política y los principios y normas que

regulan su funcionamiento en relación con los diferentes sujetos sociales (grupos sociales, instituciones, organizaciones de distinto tipo).

- Estudiar los significados de la cultura, la diversidad cultural y los campos simbólicos, las ideas y las creencias religiosas, como formas de percibir y comprender la realidad social y cultural.
- Comprender los procesos de mundialización de la sociedad humana y la confluencia en una historia común de procesos culturales diferenciados que conservan su singularidad y deben abordarse desde tanto desde ésta como desde su vinculación a el conjunto.
- Analizar las reestructuraciones del capitalismo, la transformación del Estado actual y el funcionamiento y limitaciones de la democracia en sus dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales.
- Lograr autonomía crítica para interpretar procesos históricos, plantear preguntas y afrontar la resolución de problemas.

En base a tales propósitos, exhortamos al compromiso con el trabajo intelectual riguroso ya que desarrollamos actividades formativas para los futuros técnicos, licenciados, investigadores y profesores de las distintas carreras de nuestra facultad (búsqueda bibliográfica, tratamiento de fuentes, ejercicios de resumen, de análisis, de síntesis, de interpretación y de crítica de textos diversos, de comparación, de elaboración de reseñas, etc.) El proceso de aprendizaje tiende a sostener la construcción de nuevos conocimientos, más profundos e integrales, al establecimiento de relaciones, sincronías y asincronías, comparaciones, y sobre todo, orienta a la construcción de conocimientos y múltiples vías para la formación de una ciudadanía comprometida con el desarrollo y consolidación de la vida en democracia. Las cuestiones abordadas no procuran un estudio exhaustivo de ellas, sino demostrar la forma en que el análisis histórico nos ayuda a comprender los problemas humanos fundamentales y el mundo en que vivimos, en forma autónoma y crítica.

En cuanto a la didáctica específica, la reconocemos como un campo en construcción, campo interdisciplinario de cruces de saberes, de diálogo y de encuentro. Desde allí, y analizando su papel curricular, observamos que la propuesta aborda la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia a fin de promover en los alumnos – futuros docentes - el conocimiento y comprensión de la compleja realidad educativa actual para poder insertarse en ella en forma crítica. Constituye un espacio de reflexión e intercambio sobre la enseñanza de la historia en distintos niveles del sistema educativo, en un mundo sesgado por transformaciones vertiginosas e incertidumbres que se multiplican, se transmiten y se contagian, en una era digital incorporada a la vida de individuos y colectivos a nivel regional, nacional, internacional. Procuramos superar tendencias voluntaristas o espontaneistas, de mejora de la educación histórica.

A partir de la emergencia de nuevas culturas adolescentes, juveniles, adultas, institucionales y de la renovaciones identitarias de docentes, alumnos, directivos; a partir de los cambios en las políticas educativas, en las regulaciones normativas de los últimos años, consideramos imprescindible que la asignatura brinde herramientas para que la historia que se enseña y su aprendizaje, posibiliten pensar el mundo en que vivimos a partir de la

interconexión entre pasados, presentes y futuros, como plataforma para construir horizontes más democráticos y plenos para el conjunto de la humanidad. Entendemos que enseñar historia en el siglo XXI alude a su dimensión disciplinar, teórica, historiográfica y a la dimensión de su práctica situada en contextos socio-históricos, culturales e institucionales, resignificados desde la subjetividad propia de cada ser humano.

La asignatura articula saberes provenientes de la historiografía, de las didácticas, de la psicología y la pedagogía, de la sociología, la antropología, del aporte de las TIC, como oportunidad de fortalecer la enseñanza, abriéndonos al protagonismo estudiantil y docente.

Sobre todo, es válido insistir en que no prioriza contenidos conceptuales tanto como procedimientos intelectuales que vinculen democracia y conocimiento, no sólo histórico obviamente, pero considerando que no puede faltar. Así, lejos de significar una opción estética-cultural o la historia por la historia misma, su enseñanza y su aprendizaje podrán dar lugar al desarrollo de una forma de pensamiento crítico sobre la realidad y sus problemas. En efecto, confiamos en la enseñanza de la historia, para formar ciudadanos capaces de abordar conocimientos históricos y claves de interpretación de procesos complejos. Formamos comunicadores capaces de ordenar el caos inicial a fin de que la transmisión del conocimiento histórico se convierta en un estímulo para formular preguntas, para avanzar en el entramado de nuevas historias y, sobre todo, para analizar con mayor claridad el mundo en que nos toca vivir.

La educación la entendemos como formación de ciudadanes más que como acumulación de conocimientos, desde el enfoque de la teoría social crítica. Tenemos en cuenta la idea de proceso de aprendizaje como construcción del sujeto que aprende desde sus esquemas comprensivos propios y además la idea de la práctica que posibilita aprendizajes autónomos y diálogos sin fin entre pasados y presentes.

La subjetividad como proceso intersubjetivo para la educación decolonizadora

Luis Humberto Bejar
luishba@hotmail.com
Universidad Católica de Santa María - Arequipa

Palabras Clave: subjetividad, intersubjetividad, decolonización, educación

Introducción

Comprender los procesos sociales pendulares manifestados en las personas, desde la subjetividad, desde la resistencia intersubjetiva como espacios de construcción colectiva con la consecuente presencia del/la otro/a, representan un desafío para la decolonización en la educación.

Hoy en día la primacía de la búsqueda de la autorrealización, con la consecuente ausencia del/la otro/a, tiene como sustento al existencialismo. El neoliberalismo, desde el positivismo y el existencialismo, que aunque parezcan diferentes, son la cara de una moneda y tienden a opacar la capacidad de recreación de significación que, desde el razonamiento puede buscar las maneras de apropiación en el devenir histórico. Asistimos a un aprehendicidio provocado por los grupos de poder con intereses sectarios que pretenden que desaparezca toda posibilidad de intersubjetividad que provoque nuevas revoluciones que puedan significar que "otro mundo es posible".

La subjetividad como proceso intersubjetivo es la base para ser y hacer educación en los ámbitos escolarizados, ya que, como sabemos, la educación es abarcativa en la cotidianeidad. El análisis está dirigido a buscar las causas que provocan una manera de hacer educación, la que va reestructurando a las sociedades en general y a los/as estudiantes en particular.

La investigación se plantea como objetivos: **a.** Analizar la influencia de los enfoques antropológicos positivistas y existencialistas en las prácticas pedagógicas colonizadoras que producen fragmentación social en el proceso educativo. **b.** Reflexionar sobre la importancia de la subjetividad como proceso intersubjetivo en el ámbito educativo para la recuperación del tejido social y la participación colectiva en la transformación de la sociedad.

Metodología

La investigación se plantea desde una perspectiva cualitativa, sin pretender caer en la descripción somera de un fenómeno social, sino que busca un abordaje integral para una mayor comprensión de la realidad y el desarrollo de los objetivos planteados. No pretende utilizar una metodología cuantitativa que implique una serie de procedimientos estancos orientadas hacia la búsqueda de resultados, que a manera de recetarios plantean fórmulas resolutivas de la sociedad; empero, enfatiza en una dinámica activa de desarrollo de constructos teóricos que se puedan asumir como principios de actuación.

Se aborda la investigación desde la metodología del ver-juzgar-actuar, siguiendo tres pasos: **a.** Ver la realidad, desde la mediación socio-analítica; **b.** Analizar la realidad desde la mediación hermenéutica, que permita buscar las causas de lo que acontece y **c.** la mediación práctica, que permite buscar perspectivas de acción para una educación decolonizada. Dicho método fue creado por el Cardenal Joseph Cardijn (1882-1967).

La investigación está surcada por el estudio de autores diversos que permiten un diálogo reflexivo. Por lo tanto, el nivel es: explicativo, porque desde la metodología planteada, se busca discernir la realidad de manera confrontativa entre posturas o basamentos filosóficos y prácticos.

Resultados

Análisis sociológico del estado de la cuestión desde las corrientes sociológicas.

El colonialismo, en la actualidad, que evidentemente subyace por el poder hegemónico del neoliberalismo, está presente en los diversos fenómenos sociales de nuestros pueblos y sus culturas. (Sosa, 2012, p.58-59).

Nuestro continente latinoamericano atraviesa por un acoso desmedido de las políticas imperialistas; la democracia está amenazada. De Sousa (2014) afirma que "la democracia se ha vuelto el rostro visible de la tiranía" (p.268). Los "golpes blandos" constituyen una manera del *modus operandi* para su instalación en el poder. Pero lo cierto es, que desde el plano ideológico fueron socavando el razonamiento individual y colectivo, imponiendo y normalizando concepciones deshumanizantes en gran parte de la población (Quijano, 2000, p.204).

El positivismo, como marco referencial, les sirvió como sustrato filosófico en el campo educativo a todos los niveles de la educación escolarizada, evitando cualquier tipo de análisis en la búsqueda de las causas de las injusticias que acontecen y aquejan a las sociedades. Grosfoguel (2016) "el postmodernismo y el post-estructuralismo como proyectos epistemológicos están atrapados en el canon occidental reproduciendo en sus esferas de pensamiento y en su práctica una forma particular de colonialidad del poder y del saber" (p.93). El cientismo positivista atraviesa los claustros universitarios, haciendo de la educación un reducto de números sin explicación.

Asistimos a la pérdida gradual del razonamiento, de la búsqueda colectiva que permita construir el aprehendizaje. Hay un proceso sistemático de anulación de la imaginación, de la creatividad, reflexión y pensamiento crítico. Poco es construido, poco tiene que ver con el aprendizaje desde el contexto social, político, económico, cultural, etc. Ante esta problemática planteada apremia un proceso de decolonización en la educación de manera integral (Solano, 2015, p.125).

El cientismo positivista fue desplazando al sujeto y su subjetividad para imponer una objetividad, ambigua, disgregada, despersonalizada, pero con mucha efectividad, como

instrumento del poder económico. Los sujetos fueron perdiendo su cualidad subjetiva, para estancarse en lo objetivo, atentando contra su propia naturaleza.

El neoliberalismo educativo, también se sirve de otra corriente de pensamiento filosófico, como es el existencialismo, que enarbola la autorrealización circunscripta en el mismo sujeto como fin último. Es la supremacía del egocentrismo subjetivo que sirve al mercado, que genera individualismo competitivo, personas exitosas y ejemplares, cual ídolos a emular, sin lugar para recrear la propia personalidad. Este es el tipo de personas que produce el mercado positivista y existencialista. Dussel (2006) sentencia "la ciencia es el más sutil instrumento de dominación, sobre todo cuando se pretende "universal". No hay, en su sentido real, una ciencia "universal". Las opciones precientíficas son esenciales para la ciencia y éstas son políticas, humanas, culturales" (p.210).

El neoliberalismo coloniza la cultura desde lo personal y estructural. Esta estructura armada por el poder hegemónico, fue desmembrando a la sociedad, fracturando su tejido, para crear el campo propicio que favorezca a sus intereses (Weber,1969, p.54).

Las sociedades disgregadas, que luchan por su realización, sin referencia al otro como sujeto colectivo, sino como bien útil, peregrinan en las cornisas de la ruptura comunitaria, la que urge recuperar.

La transitividad de la subjetividad a la intersubjetividad.

La subjetividad como procesos de recreación de la individualidad y su identidad, la que se realiza desde el contexto sociocultural en constante interacción con el mismo y su historia, constituye, sin duda, una tarea que desafía al existencialismo intimista (González, 2014, p.31).

Saberse creadores/as de objetos, no reduce al sujeto a lo creado por él o ella; esta es la diferencia abismal entre los objetos y los sujetos. Pero sí se debe caer en la cuenta que existen los que pretenden transformar a los/as sujetos en objetos. Por ello, la subjetividad es un proceso interno que se recrea desde la realidad y no se agota en ninguna circunstancia sin referencia a ella.

La subjetividad entendida desde una visión y acción encarnada se inserta en el proceso de transitividad hacia la intersubjetividad, no como elementos separados, sino como una opción constante del/la sujeto que convive con otros/as, contrario al individualismo egocéntrico que procura la fragmentación social (Echeverría, 2014, p.175).

La intersubjetividad como esencial al/la sujeto, se constituye en opción de vida desde la recuperación permanente del sentido crítico como apropiación de lo social histórico, que desde una mirada dialéctica de la vida se construye en comunidad.

Los sujetos, en colectivo, son el método de recuperación de la educación como espacio de dignidad y compromiso con los/as otros. La intersubjetividad tiene como base la corriente constructivista, la que contempla al sujeto en el contexto sociocultural, y es allí desde donde la educación puede generar un diálogo simétrico y cuestionar la asimetría colonizadora. La

educación abordada desde la pedagogía crítica se transforma en una praxis ética y política (McLaren, 1998, p.225).

El ser humano, como sujeto activo de reivindicaciones sociales, políticas, económicas, madura desde las relaciones intersubjetivas donde se juega el discernimiento, los sueños, las reflexiones y las prácticas liberadoras. Desde la intersubjetividad se puede cuestionar las metodologías cerradas, predeterminadas, direccionadas para pasar a un estadio más humano de la educación (Bourdieu, 1991, p.141). La educación intersubjetiva se verá reflejada en la interculturalidad, en los valores de justicia, igualdad, en fin, en el respeto a los derechos fundamentales (Piper, 2002, p.30).

La intersubjetividad revindica al sujeto activo, junto con otros/as en la construcción de una sociedad humana, fraterna y comprometida con la vida íntegra.

Conclusiones

Se presentan algunas conclusiones, que surgen de las mediaciones socioanalítica y hermenéutica, que se muestran a manera de desafíos que sustenten la recuperación de la subjetividad como proceso intersubjetivo en la perspectiva de la decolonización de la educación.

La recuperación de la educación desde la reflexión contextualizada, territorial/global, permite al pueblo revalorar sus signos y símbolos como expresiones subjetivas encarnadas y en diálogo abierto, simétrico con otras culturas.

La recuperación del pensamiento crítico, creativo, comprometido, transformador de injusticias; fortalecerá las prácticas liberadoras, porque tiene en su centro un diálogo profundo entre diferentes actores sociales que buscan las causas de los fenómenos sociales.

La recuperación de las prácticas como principio de transformación desde las organizaciones sociales, será un desafío que se debe proponer como parte de la recuperación del tejido social.

La recuperación del empoderamiento estudiantil en sus procesos de aprehendizaje, exige una mirada diferente, que desde la investigación, va despertando las ansias de un aprehendizaje con sabor a transformación social, con ansias de una mirada crítica ante lo asumido y con prácticas que conlleven la instalación de compromisos con los/as otros/as.

La recuperación de las mediaciones del aprehendizaje ayudará a que las prácticas educacionales sean espacios colectivos que revaloren lo humano (Bejar, 2018, p. 103).

Se pueden esbozar otras (in)conclusiones que permitan la recuperación de la intersubjetividad como construcción colectiva para refundar la comunidad como pueblo, en la que las culturas se revaloren, el dialogo recobre la importancia de escucha y acción conjunta y en el que los sueños por la "Patria Grande" continúe siendo el sueño de muchos/as, como causa fundamental.

Bibliografía

Bejar, L. H. (2018). Humanizando la Educación del Mercantilismo Vigente. Ensayo de educación transformadora. Guayaquil, Ecuador: Compás.

Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Madrid, España: Taurus.

De Sousa Santos, B. (2014). Democracia al borde del caos. Ensayo contra la autoflagelación. D. F., México: Siglo XXI.

Dussel, E. (2006). Filosofía de la cultura y la liberación. Ensayos. D. F., México: UACM.

Echeverría (2014). Agencia y precariedad en los sujetos sociales en el Chile de hoy. En J. M. Flores Osorio, Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina, pp.171-190. Baja California, México: Universidad de Tijuana CUT.

González Rey, F. (2014). Dilemas epistemológicos actuales en psicología comunitaria. En J. M. Flores Osorio, Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina, pp.19-46. Baja California, México: Universidad de Tijuana CUT.

Grosfoguel, R. (2016). La descolonización de la Economía Política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento descolonial y colonialidad global. En, J. Kniffki y C. Reutlinger (Eds.), el trabajo social desde miradas transnacionales. Experiencias empíricas y conceptuales, pp. 91-118. Berlín, Alemania: Verlag.

McLaren, P. (1998). Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza. En H. Giroux y P. McLaren, Sociedad, cultura y educación, pp.215-254. Madrid, España: Miño y Dávila.

Piper, I. (2002). Políticas, sujetos y resistencias en psicología social. Santiago, Chile: Acis.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina. en Edgardo Lander (comp.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, 201-246. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Solano Alpízar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. Revista Electrónica Educare, 19(1).

Sosa Fuentes, S. (2012). Otro mundo es posible: crítica del pensamiento neoliberal y su visión universalista y lineal de las relaciones internacionales y el sistema mundial. Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, 57(214), 55-86.

Weber, M. (1969). La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Barcelona, España: Península.

Trayectorias Educativas Tempranas. La Educación Temprana como escenario posible.

Alejandra Bertolez
amb_yac@hotmail.com
Ana Laura Uberti
Luciano Ezequiel Carrizo
Leticia Luque
Universidad Católica de Córdoba -Facultad de Educación
Universidad Nacional de Córdoba- Facultad de Psicología

Introducción

El presente **avance de Investigación** constituye la primera parte de un proyecto de trabajo acerca de la Educación Temprana y las Interacciones pedagógicas presentes en los espacios de cuidado y acompañamiento en la Primera Infancia, reconocemos que existe la necesidad de reconocer a la Infancia como un territorio compartido entre el discurso de los distintos sectores de la vida comunitaria, considerando como compromiso principal, el reconocimiento de las potencialidades de cada niño/a y la confianza en todo lo que puede aprender en los primeros años, por ello destacamos las interacciones pedagógicas oportunas como posibilitadoras de aprendizaje y desarrollo.

Dicho reconocimiento nos lleva a pensar en; los espacios de cuidado, el acompañamiento, las representaciones y expectativas que se construyen en las instituciones y particularmente en las familias de los niños/as, las cuales aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje su capital cultural y simbólico, siendo en la interacción temprana con la comunidad educativa donde se da comienzo a nuevos lazos y a la construcción social.

Para tal fin en todo el ámbito de la Provincia de Córdoba se instituye el "Programa Salas Cuna" destinado a la población en situación de vulnerabilidad social contribuyendo al desarrollo de las niñas y niños desde los 45 días a los tres años así también desde el ámbito Municipal y otras Organizaciones no gubernamentales.

Problema

Nos preocupa conocer si estas instituciones y proyectos dirigidos a educar y cuidar a los más pequeños contempla y trabaja con la pluralidad de realidades existentes de tal manera que garanticen la presencia de cuidados sensibles y respondientes. Cuidados sensibles en relación a un niño activo y constructor de su propio desarrollo y respondientes respecto de la capacidad de responder a los mensajes y señales que emite el niño.

Implicar en el análisis del cuidado y en el acompañamiento de los niños/as y sus familias, a los agentes de Salud, Educación y Desarrollo Social que allí desarrollan su función, nos permite construir con ellos y poner a disposición de las familias, oportunidades, prácticas y

conocimientos, a fin de garantizar aprendizajes desde la participación igualitaria, creativa y enriquecedora de los niños/as en cooperación con otros.

Preguntas

Atento a la problemática y vinculado a las funciones ejercidas por los distintos actores que acompañan a nuestros niños/as en la primera infancia, surge el siguiente interrogante:

¿Cuáles son las ***interacciones pedagógicas*** **presentes en la atención y cuidado de niños y niñas entre 0 y 3 años de edad** promovidas por los adultos de los centros de cuidado?

Objetivo general

Analizar las *interacciones pedagógicas* presentes en la atención y cuidado de niños y niñas entre 0 y 3 años de edad promovidas por los adultos de los centros de cuidado

Objetivos específicos

Describir las interacciones presentes en el contexto de desarrollo cuidados infantiles o salas cunas, centradas en el niño/a.

Reconocer intervenciones con intencionalidad pedagógica, acordes a las necesidades y expectativas de los niños/as.

Identificar prácticas y procedimientos educativos implicados en los procesos de cuidado e inclusión en los sectores que atienden tempranamente a la Infancia.

Establecer concordancias y divergencias en relación a las intervenciones con intencionalidad pedagógica, en las salas cunas de ambas regiones.

Marco teórico

La Red de Educación Temprana nace ante la necesidad de promover, prevenir y dar participación al niño y su familia en los procesos educativos tempranos a fin de compensar las dificultades de aprendizaje y desarrollo y las desigualdades educativas y sociales, desde este enfoque el niño pequeño es un sujeto activo que interactúa no sólo para aprender sino también para retroalimentar y negociar significados desde el inicio de su vida.

Según Bruner, 1997; Mercer, 2001; y Correa, 2006; citados por Duque y Ovalle,(2011) la ***interacción pedagógica*** ocurre en la medida en que se establece una acción conjunta entre el maestro y el sujeto que aprende y entre ellos y un objeto de conocimiento particular Por lo tanto, para que se dé esta posibilidad de intercambio, se requieren valores como respeto, empatía, solidaridad, pero sobre todo es necesario que exista una intención claramente establecida por parte del docente para favorecer un aprendizaje. La Educación temprana implica que se considere el desarrollo afectivo y no sólo el cognitivo, para lo cual los agentes del estado desde todos los sectores (salud, educación, acción social) debemos fortalecer las redes pre existentes en la comunidad, sumarnos a iniciativas comunitarias y generar equipos sociales de atención integral en terreno. Hablar de **Soporte emocional** remite a condiciones

que deben generarse en el escenario aulico a partir de la postura que asume el o la docente para interactuar con lo/as niños/as. En este sentido, la capacidad que posea para apoyar el desarrollo del comportamiento social y emocional dentro del aula es imprescindible para conceptualizar lo que son prácticas eficaces (Pianta, La Paro y Hamre, 2008).

Considerar la **Organización del escenario aúlico** desde el manejo que tiene el docente de su grupo, del tiempo y de las estrategias para favorecer el aprendizaje como también el ***Soporte instruccional*** traducidas en ayuda, sostén, guía y orientación, en este caso dirigida hacia aspectos fundamentales de la mediación pedagógica brindada al estudiantado. El apoyo guarda una estrecha relación con el desarrollo cognitivo y del lenguaje, mediados por la retroalimentación que brinda el o la docente; los cuales son aspectos claves en el desarrollo integral de la primera infancia, etapa sensible en la construcción de conceptos y la potenciación del pensamiento.

Enfoque metodológico

Estrategia:

1° Etapa

- Se establecieron encuentros con la Directora general de Coordinación del Programa Salas Cunas y otros centros de cuidado a fin de presentar el proyecto de investigación y solicitar autorización para acceder a la población.

- se realizaron los ajustes necesarios para acceder a los participantes previa reunión con el Equipo Técnico de Salas cunas y representantes de los centros de cuidado.

- se accedió mediante una reunión de personal a los participantes de las muestras a quienes se les informó del proyecto y las condiciones de su participación.

2° asistir a las salas cunas para observación y entrevistas

- En proceso

Enfoque: Cualitativo

Tipo de estudio: Estudio de casos

Instrumento: Entrevistas focalizada y observaciones participantes

Impacto

Las acciones realizadas durante la 1° etapa implicó la participación de instituciones que contienen a los niños y niñas y sus familias lo que dio lugar al contacto e intercambio fluido con la comunidad favoreciendo el contacto individual entre los profesionales y los referentes de cada grupo, se pautaron las primeras acciones, informó y se dio lugar para comenzar a pensar las necesidades del otro y los recursos que pone en juego, interactuando, conociendo y estableciendo modos de colaboración sistemáticas y asistemáticas para lograr el desarrollo de la segunda etapa.

Bibliografía

Alliaud, A. & Vezub, L. (2014): La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos en Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 5, Nº 20, Montevideo Uruguay.

Arranz Freijo, E. & Oliva Delgado, A. (Coords) (2010). Desarrollo Psicológico en las Nuevas Estructuras Familiares. Cap. 1 La Influencia del Contexto familiar en el desarrollo psicológico durante la infancia y la adolescencia. Madrid: Pirámide.

Batallán G. & Neufeld M. –Coords (2011) Discusiones sobre Infancia y Adolescencia. Cap-1 Tiempos y lugares en la construcción cotidiana de la Infancia. Edit. Biblos. Bs As. Argentina

Beneke (2012). El Método de Enseñanza por Proyectos y la herramienta de observación CLASS. Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, y la Universidad St.Ambrose. Recuperado de http://illinoisearlylearning.org/illinoispip/blogs/beneke/2012june02-sp.html

Bertolez, A., Sánchez, G., & Figueroa, C. (2015) Evolución del vínculo de Apego en la Primera Infancia. Material de circulación interna de la Cátedra..

Castillo, R. & Castillo, I. (2015). Mediación pedagógica para la primera infancia. San Jose, Costa Rica: EUNED. Ministerio de Educacion Nacional Republica de Colombia. (2009). Desarrollo infantil ycompetencias en la Primera Infancia. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf

Cohen Imach de Parolo,S. (2009) Infancia y Niñez en los escenarios de la posmodernidad. Ponencia presentada en el IV Congreso Argentino de Salud Mental Bs. As. Recuperado el 1/07/2013 de https://www.scribd.com/document/304200736/Silvina-Cohen-Imach.

Gracia, M. (2003) Comunicación y Lenguaje en primeras edades. Intervención con Familias. Cap. 1-1.3 La interacción comunicativa y lingüística entre adultos y niños. Cap. 1.4 El desarrollo de la comunicación y el lenguaje y las actividades de juego. Edit. Milenio. España

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. México, DF: McGraw-Hill Education

Irwin, L., Arjumand Siddiqi & Hertzman C. (2007) Desarrollo de la primera Infancia: Un potente ecualizador. HELP University of British- Columbia.

Kaufman V. (2016) Primera Infancia Panorama y Desafíos para una mejor educación. Aique grupo editor BsAs Argentina

Lester, S. & Russell, W. (2011). El derecho de los niños y las niñas a jugar. Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, 57s. La Haya-Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Montes del Castillo, Á. & Montes Martínez, A. (2014 b). Guía para proyectos de investigación en ciencias sociales. Cómo elaborar un TFG, un TFM o una tesis doctoral. Murcia: Diego Marín.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2009). Práctica Apropiada para el Desarrollo en Programas para la Primera Infancia para la Atención de Niños desde el Nacimiento hasta los 8 Años de Edad. Recuperado de

http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/Spanish%20DAP%20position%20statement%20%281%29.pdf

Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, K–3. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2012). Classroom assessment scoringsystem (CLASS) manual, PRE-K (Spanish). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing

Puche Navarro R. et al. (2009) Desarrollo Infantil y Competencias en la primera Infancia. Cap. 1 Descubriendo el Desarrollo de los niños y las niñas en la Primera Infancia. Cap 1.1 Desarrollo y competencias de los niños: 1 a 3 años.Coord. Editorial Ministerio de Ed. Nacional. Bogotá Colombia.

Ramirez –Abrahams, P.Patiño-Mora V. & Gamboa Vásquez, E (septiembre-diciembre 2014) La Educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los 3 años: tres perspectivas de análisis. Revista Electrónica Educare, 18 (3) 67-90 doi:http://dx.doi.org/10.15359/nee.18-3.5

Resala, G. & Iglesias, G. (comps.) (2014). Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales. Diferentes modalidades. Pautas metodológicas. Indicadores de evaluación. Buenos Aires: Noveduc

Resolución CFE N° 24/07

Resolución CFE N° 30/07

Rogoff Bárbara. (1993) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Parte 2 Los procesos de participación guiada. Cap.4 Tendiendo puentes desde lo conocido a lo nuevo. Cap.7 Desarrollo cognitivo e interacción social. Paidós Madrid, España

Sinisi, L. (2007): Diversidad y desigualdad. Propuestas para el debate. Primeras jornadas de Educación Intercultural de la provincia de Buenos Aires: "Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos". Disponible en https://pedagofiacriticadelasdiferencias9.files.wordpress.com/2012/04/diversidad-y-desigualdad_sinisi5.pdf [consulta 9 de agosto 2018]

Trevino, E; Toledo, G. & Gempp, R. (2013). Calidad de la Educación Parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. Revista Pensamiento Educativo.Pontificia Universidad Católica de Chile, 50, 40-62 Recuperado de http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/564/public/564-1471-1-PB.pdf

Triana, A. & Velasquez A. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. Voces y Silencios: revista latinoamericana de Educación, 5, 23-41. Recuperado de http://vocesysilencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/viewArticle/191/html_19

Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Grijalbo

Windler, R. (2017): La formación de docentes de nivel inicial. Características y principales cambios en los últimos años en *Voces en el Fénix* Nº 66. La Edad De Oro. La Educación de la Primera Infancia. Buenos Aires.

Configuración y dinámica de funcionamiento del movimiento estudiantil en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán

Mariana Brandoni
mariana.brandoni@filo.unt.edu.ar
Maria Sofía Gargiulo
profegargiulo@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: movimientos estudiantiles, configuración, dinámica de funcionamiento

Resumen

La presente ponencia da cuenta de algunos hallazgos en el marco del proyecto de investigación "Marcas y Rastros del Movimiento Reformista en la Configuración Actual de los Movimientos Estudiantiles y su Dinámica de Funcionamiento (Agrupaciones, Centros de Estudiantes)". Este estudio se lleva a cabo dentro del "Primer Proyecto hacia el Centenario de la Reforma Universitaria", perteneciente al Programa de Historia Argentina y Latinoamericana de la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

El foco del estudio está puesto en la configuración actual de los movimientos estudiantiles y su dinámica de funcionamiento, buscando allí las marcas y rastros que del movimiento reformista pudieron haber quedado. A partir de sucesivas lecturas, de preocupaciones e inquietudes iniciales del equipo de investigación, se formulan las siguientes preguntas: ¿cuál es la configuración que asumen hoy los movimientos estudiantiles?, ¿cuáles son las dinámicas de participación y los modos contemporáneos a través de los cuales se expresan? y ¿cuáles son las marcas y los rastros del movimiento reformista en los movimientos estudiantiles actuales?

El objetivo principal a propósito del cual se organiza el trabajo de investigación, busca caracterizar la configuración que asumen y la dinámica de funcionamiento en la que se expresan los movimientos estudiantiles en la actualidad, para poder identificar luego continuidades, rupturas y/o reconfiguraciones del legado reformista. Es dable señalar que, en pos de alcanzar este objetivo, con la pretensión de mantener una vigilancia epistemológica y evitar anacronismos, se plantean otros objetivos más específicos tal como hacer una revisión crítica del contexto socio histórico, político y cultural de la Reforma de 1918, y, en dicho contexto, enclavar la complejidad de aquel movimiento reformista.

En cuanto a la dimensión metodológica, el diseño del estudio es abordado desde la lógica cualitativa en el marco del paradigma interpretativo. El trabajo de campo se lleva a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. En las primeras aproximaciones a campo, las unidades de análisis son actores (dirigentes estudiantiles pertenecientes a las agrupaciones y al Centro de Estudiantes o bien de consejeros estudiantiles

a nivel Consejo Directivo, ya sea en funciones o mandato cumplido). Los casos se seleccionan a través del muestreo intencional y teórico. En cuanto a las técnicas de obtención de la información empírica, se realizan entrevistas semi-estructuradas y en profundidad. La finalidad es obtener información acerca de la militancia estudiantil universitaria, sus formas de organización y de participación, sus debates, sus luchas y sus reivindicaciones y su cultura política. Con respecto a las técnicas de análisis de la información, se utiliza el método comparativo constante.

Las entrevistas son las técnicas privilegiadas de obtención de información empírica. A partir de las preguntas de investigación del estudio, se construyen ejes de indagación para estructurar un guion de entrevista. Se trata de una estructura flexible, dinámica y susceptible de constantes modificaciones. El primer eje está referido a las formas de organización y de participación estudiantil; el segundo, concerniente a los debates, las reivindicaciones y las luchas del movimiento y, el último eje, relacionado con la cultura política. Dentro de cada eje surgen una serie de preguntas - algunas predefinidas y otras "sobre la marcha" durante el transcurso de las entrevistas- para la obtención de información empírica.

A través del primer eje de la organización y la participación, se busca ahondar en la realidad a fin de poder dar cuenta de la configuración actual de los movimientos estudiantiles. En cuanto a la dimensión de la organización, se puede decir que los estudiantes tienen tres principales ámbitos de organización (categoría emergente) a través de los cuales ejercen su participación en la vida política universitaria: la Asamblea General, la Asamblea por Carreras y el Centro de Estudiantes. Del análisis de las entrevistas surge que, en cuanto ámbito de organización (categoría emergente), el Centro de Estudiantes es el órgano gremial de los estudiantes y tiene objetivos políticos, pero esos objetivos políticos no siempre se explicitan, ni se discuten al interior del Centro de Estudiantes y quedan supeditados a la agrupación que lo conduzca por mayoría de votos. Es necesario señalar que el Centro está organizado en distintas Secretarías las cuales se distribuyen de acuerdo con el llamado sistema d´Hont. En todos estos ámbitos está delimitada, normada y explicitada su modalidad de funcionamiento (subcategoría emergente). En este sentido, por ejemplo, las Secretarías que conforman el Centro de Estudiantes tienen actividades o tareas definidas en teoría, aunque en los hechos utilizan márgenes de libertad que dan cuenta de cierto manejo estratégico por parte de las agrupaciones estudiantiles.

Con respecto a la dimensión de la participación, muchas de las respuestas giran en torno a una diversidad de estrategias de participación (categoría emergente) por parte de los estudiantes, las cuales son muy complejas y dinámicas. En ellas constantemente se juega la interrelación entre lo instituido y lo instituyente, entre lo implícito y lo explícito.

A partir de todo lo anterior, se puede inferir que hay algunas modalidades de funcionamiento y estrategias de participación del movimiento estudiantil que emulan formas de organización y de participación políticas que circulan a nivel macro-social. En este sentido, se caracterizan por contener aspectos que resultan encubridores y obstaculizadores del

desempeño genuino y creativo de la política. Sin embargo, habría otras ¿nuevas? formas de organización con modalidades de funcionamiento y estrategias de participación que dan cuenta de los aspectos posibilitadores y creativos de la política. Este aspecto será retomado y conceptualizado más adelante en este mismo trabajo en la dimensión de las articulaciones.

El segundo eje indaga acerca de los debates, las reivindicaciones y las luchas del movimiento estudiantil. Respecto a la dimensión de las reivindicaciones del movimiento estudiantil, a partir de análisis se puede afirmar que se distinguen dos tipos. Por un lado, las reivindicaciones coyunturales-emergentes (categoría emergente) relacionadas con un momento socio-histórico y sus condiciones determinadas, por ejemplo, las becas para apuntes, el sistema de correlatividades en el cursado de las materias, una infraestructura edilicia adecuada. Sin embargo, por otro lado, se hace referencia a un tipo de reivindicaciones históricas (categoría emergente) intrínsecas al sector estudiantil en distintas épocas, tales como los comedores estudiantiles y el boleto estudiantil o educativo.

Con relación a lo anterior, es posible aventurar que, si bien en la coyuntura presente se generan las condiciones de posibilidad para la emergencia de ciertas problemáticas dentro del movimiento estudiantil, existen otras problemáticas que no son actuales, pero tienen la vigencia y fuerza necesarias para que el movimiento las siga portando como banderas de lucha histórica.

El tercer eje abordado en las entrevistas es el de la cultura política del movimiento estudiantil. Dentro de este eje se identifica una dimensión que refiere a la pertenencia política e ideológica de los estudiantes. Del análisis de las entrevistas, surge que la participación política-partidaria por parte de los estudiantes (categoría emergente), especialmente de los agrupados, posee una connotación negativa, una significación peyorativa, poniéndose de manifiesto cierta presunción de que, si hay un interés político-partidario particular, esto va en detrimento de las reivindicaciones propias del estudiantado. Reforzando lo anterior, otra categoría emergente que es posible distinguir es la participación política independiente de los estudiantes (categoría emergente). Se expresa a nivel discursivo una valoración positiva acerca de la participación política independiente, no partidaria, donde el estudiante es legitimado como tal en su rol de estudiante, no de militancia, aunque estemos refiriéndonos a la esfera de la política, apareciendo la distinción entre “lo político” y “lo partidario”.

La valoración negativa a una participación política- partidaria (categoría emergente) y la valoración positiva a una participación política independiente (categoría emergente) son las dos caras de una misma moneda. En respuesta a esto la mejor alternativa parecería ser no negar la política, pero sí diferenciarla de lo partidario, deslegitimando y desvalorizando la pertenencia partidaria de los estudiantes. Probablemente esto encuentre sus condiciones de producción en cierta concepción negativa que circula a nivel social acerca de la pertenencia a un partido político.

Otra dimensión identificada dentro de este eje es la de articulaciones del movimiento estudiantil, la cual encuentra expresión en dos modalidades o formas de articulación entre las

agrupaciones estudiantiles y otros sujetos sociales: por un lado, articulaciones con los partidos políticos (categoría emergente) y, por otro, articulaciones sectoriales (categoría emergente) entre diferentes sectores de la sociedad (el estudiantil, el trabajador, el de las organizaciones sociales, etc.). Con respecto a las articulaciones con los partidos políticos (categoría emergente), un aspecto que se manifiesta en las entrevistas, en el caso de los representantes estudiantiles, es la contradicción entre las respuestas orgánicas a un partido, con el cual su agrupación se identifica y/o se articula, y el mandato de los estudiantes. Se visualiza en los discursos que la pertenencia de un representante de los estudiantes, o la afinidad de su agrupación de pertenencia, a algún partido político y la consiguiente demanda de dicho partido de cierta "organicidad" (respuesta orgánica a los principios del partido o a las decisiones del partido), puede entrar en contradicción con el mandato de los estudiantes que lleva este representante estudiantil, por ejemplo, a una Asamblea General. Esta pertenencia compartida en dos espacios políticos diferentes no necesariamente tiene que ser contradictoria. Sin embargo, en las entrevistas realizadas apareció como contradictoria y negativa en ciertas oportunidades. La articulación con los partidos políticos (categoría emergente) también se materializa en el más allá de la Universidad. Es en el trabajo con la comunidad o el barrio donde nuevamente se juega la pertenencia a determinado partido político por parte de algún referente estudiantil. Es este estudiante el que se acerca a los barrios desde su militancia y como parte de un partido político.

De la lectura de las entrevistas, se infiere una deslegitimación y desvalorización por parte de los estudiantes hacia las formas más tradicionales de hacer política, lo cual probablemente tenga sus condiciones de producción en el descrédito que sufrieron los partidos políticos a nivel de la macro política. Entre los entrevistados se manifiesta la posibilidad de hacer política a partir de las agrupaciones, pero refiriéndose a una "nueva forma de hacer política" en contraposición a una "vieja política". Esta nueva forma de hacer política, a su vez, va dando lugar al establecimiento de otro tipo de articulaciones, denominadas articulaciones sectoriales (categoría emergente), entendido como un aspecto posibilitador, innovador y creativo de la política.

El objetivo de este escrito es socializar algunos hallazgos en el marco del proyecto de investigación "Marcas y Rastros del Movimiento Reformista en la Configuración Actual de los Movimientos Estudiantiles y su Dinámica de Funcionamiento (Agrupaciones, Centros de Estudiantes)". Entre estos hallazgos se encuentran las primeras dimensiones de análisis (organización, participación, reivindicaciones, pertenencia política e ideológica y articulaciones) y, dentro de ellas, la serie de categorías emergentes (ámbitos de organización, estrategias de participación, reivindicaciones coyunturales-emergentes o históricas, participación política-partidaria o independiente, articulaciones con partidos políticos o sectoriales). Se intenta así realizar una aproximación a la configuración que asume y la dinámica de funcionamiento en la que se expresa el movimiento estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán en la actualidad. Este es un paso

necesario para poder analizar los rastros, las huellas, las continuidades y las rupturas con el movimiento reformista.

Bibliografía

Bonavena, P. A., Califa, J. S. y Millán, M. (Comps.). (2007). *El movimiento estudiantil argentino: historias con presente*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.

Pucci, R. (2012). Pasado y presente de la Universidad de Tucumán: reforma, dictaduras y neoliberalismo. Buenos Aires: Lumiere.

Sader, E., Gentili, P. y Aboites, H. (Comps). (2008). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

SRTIC: Un nuevo escenario pedagógico en la enseñanza de la Historia

Marcos Augusto Bulacio López
Secundaria Rural mediada por TIC (SRTIC)
marcosblalopez@gmail.com

Palabras clave: Practicas. Tic. Historia. Inclusión.

Resumen

La ley de educación Nacional Vigente (Ley 26.206) y la ley provincial de educación (Ley 8391) establecen la escolaridad obligatoria desde el nivel inicial hasta finalizar el nivel secundario. Sin embargo, aún existe una importante brecha en el acceso a la educación, principalmente entre contextos urbanos y rurales. Los censos recuperados desde el 2010 hasta la actualidad arrojan datos alarmantes respecto de adolescentes de entre los 12 y 17 años que viven en zonas rurales y parajes dispersos con trayectos escolares incompletos. Este grupo históricamente estuvo atravesado por situaciones de vulnerabilidad y exclusión en nuestro país. Y muchos de ellos también con necesidades básicas insatisfechas. En 2012 UNICEF Argentina inicia una cooperación con los ministerios de Educación de las provincias de Chaco, Salta, Jujuy, Misiones a los fines de desarrollar una secundaria que dé respuestas a las características y necesidades de los contextos rurales dispersos. Es así que, desde el mes de marzo de 2018, UNICEF y el ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán logran establecer un acuerdo para su implementación como escuela de nuevo formato para garantizar la educación secundaria en zonas rurales dispersas de la provincia.

La escuela Secundaria rural mediada por TIC se presenta como una iniciativa innovadora en términos de inclusión y derechos, logrando que jóvenes adolescentes puedan tener acceso real al nivel educativo, y por otro lado propone disminuir la brecha digital entre los mismos de diferentes contextos, rural y urbano.

La Escuela secundaria rural mediada por tic está conformada por una sede central ubicada en la capital de nuestra provincia y 9 sedes anexas, ubicadas en zonas rurales dispersas de Tucumán. Los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan en la convergencia de una multiplicidad de aspectos: Herramientas y dispositivos tecnológicos que generan un entorno escolar acorde a las características específicas de nuestra escuela. La tecnología en su carácter de mediación, supone trabajo on line y off line, y la creación de un portafolio de contenidos curriculares, como así también el desarrollo de una intranet en cada anexo para llevar adelante las prácticas educativas.

El modelo pedagógico que se implementa es de modelo del pluriaño[31] de las escuelas rurales. Cabe señalar al respecto de esta cuestión que si bien a nivel provincial existen avances

31 Terigi, Flavia (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis de maestría. Buenos Aires: FLACSO Argentina

en el desarrollo de prácticas de enseñanza y aprendizaje no dejan de ser propuestas de tipo graduado. La SRTIC presenta esta particularidad que la reviste de gran complejidad y desafío a la hora de su implementación, siguiendo a Flavia teriggi al decir "… En las escuelas rurales de nuestro país, se extendió el modelo pedagógico del aula graduado en el modelo organizacional del plurigrado" esto significa que en nuestra provincia si bien existen otros formatos de escuela que se implementan para garantizar la obligatoriedad, inclusión, en una educación igualitaria en términos de calidad. La Srtic encuentra en nuestra coyuntura socio-político y económico un momento importante para su desarrollo y fortalecimiento como propuesta pedagógica, permitiendo alcanzar sectores aun hoy excluidos, pero también permitiendo fortalecer la educación rural en su conjunto.

Ahora bien, teniendo en cuenta el modelo pedagógico y el trabajo en función del desarrollo de capacidades, generales, digitales y propias de la disciplina y parte del marco teórico nodular que al respecto KOEHLER, Matthew y Punya MISHRA menciona sobre las TPack [32]. Es que surgen una serie de interrogantes pensando en el nuevo escenario pedagógico que representa la SRTIC para las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la Historia. Pero, para abordar con seriedad los interrogantes que surgen en la trama educativa de la SRTIC y pensando en un marco de análisis posterior de mayor amplitud, nos interesa comenzar indagando en nuestra corta experiencia como se configura y las características que adquiere este nuevo escenario pedagógico para el desarrollo pedagógico de nuestra disciplina. Para esto es que tomamos una serie de categorías conceptuales para llevar adelante este primer análisis.

De las clases planificadas y su desarrollo en el tiempo, se pudo identificar que este "nuevo Escenario" contaba con otra fisonomía muy particular, sin duda que se trata de una relación dialéctica de diferentes actores. (Docente – coordinador de Anexo rural; Docente curricular - alumno - entorno rural; Docente curricular – coordinador de anexo rural – alumno – entorno rural) sumado a todo esto la mediación de las tecnologías. De modo que en esta trama multidimensional tal como lo establece Mariana Maggio fue indispensable pensar esas relaciones en términos de una Inclusión social genuina. Maggio menciona al respecto "podremos hablar de inclusión genuina, sobre esas situaciones de enseñanza que se generan a partir de una serie de reconocimientos en la construcción de nuestras prácticas pedagógicas: 1) reconocimiento de los cambios en cómo se construye el conocimiento 2) los cambios en el mundo del trabajo 3) Los cambios para una inclusión social plena…"[33]

Es así que a la hora de pensar la construcción de las prácticas en la enseñanza de nuestra disciplina incorporando las TIC, nos lleva verdaderamente a encontrar una justificación del porqué de esta decisión de pensar un nuevo modo de construir un conocimiento atravesado por las tecnologías, superando su carácter mediador para convertirse en una oportunidad

32 KOEHLER, Matthew y Punya MISHRA (2006), "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge", Teachers College Record, 108(6), 1017-1054. Disponible en inglés en: http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishrakoehler-tcr2006.pd

33 Maggio Mariana (2010) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires. Paidós

única y real de inclusión social. En otras palabras, nos permite pensar la necesariedad de construir prácticas pedagógicas teniendo en cuenta como las tecnologías atraviesan las diferentes formas de construcción del conocimiento y pensamiento contemporáneo.

Seguidamente, todo esto permitió formular un nuevo cuestionamiento ¿En qué medida aún teniendo en cuenta estas series de reconocimientos, las prácticas desde la disciplina permitían a nuestras alumnas y alumnos interpelar su realidad de vida? Para ello resultó clave el planteo de Pablo Gentilli sobre los procesos de escolarización signados por una dinámica de exclusión incluyente y al respecto dice: "son los mecanismos de exclusión educativa que se recrean y asumen nuevas fisonomías en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional, que resultan insuficientes o inocuas para revertir el aislamiento, la marginación y la negación de derechos involucrados en todo esquema de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas"[34].Sobre esto, entender la importancia y necesidad de pensar el conjunto de dimensiones que constituye todo proceso educativo en la SRTIC, resulta un desafío ineludible y que debería ser analizado en función de las siguientes asociaciones. Por un lado, a la realización efectiva de prácticas desde los derechos humanos como base sustantiva de las construcciones institucionales y culturales de una democracia. Y por otro lado, que las mismas constituyen decisiones políticas que permiten superar las múltiples formas de exclusión social.

Ahora bien, con este trabajo lo que se busca es indagar y recuperar el formato de la SRTIC como un nuevo escenario pedagógico a través del análisis de una serie de categorías conceptuales y analíticas. Como así también, desde allí repensar las practicas pedagógicas en la enseñanza de la historia,logrando garantizar que una educación de calidad pueda llegar a sectores y espacios determinados de nuestra sociedad donde históricamente siempre se encontró vulnerada por una multiplicidad de factores y tensiones dentro de la trama política, económica y social que configuraron nuestra sociedad hasta la actualidad.

34 Gentlli pablo (2011) Pedagogía de la igualdad – Contramarchas – Cuadernillo Catedra pedagogía 1 Modulo 3 (2018)

Nuevas significaciones de la enseñanza. ¿Qué significa enseñar hoy?

La didáctica en un nuevo escenario través de dos obras: *El maestro ignorante* de Jacques Rancière *y Pulgarcita* de Michel Serres.

Carlos Eduardo Bulacios.
Colegio Universitario Vocacional Concepción.
Instituto Técnico de Aguilares. Universidad Nacional de Tucumán.
carlosbulacios76@gmail.com

Palabras clave: enseñanza; nuevos escenarios, emancipación intelectual, rol docente.

Introducción

Para el presente trabajo seleccionamos como corpus de análisis *El maestro ignorante* de Jacques Rancière y *Pulgarcita* de Michel Serres. A partir de una presentación general de las obras seleccionadas y de su hipótesis central, vincularemos los debates que cada una de ellas establecen con el núcleo de la pedagogía moderna: la definición de educación, la escolaridad como modalidad hegemónica de la transmisión de la cultura, su vinculación con la igualdad y la emancipación por vía de la educación en un nuevo escenario tecnológico. De este modo se pretende lograr una reflexión sobre las actuales prácticas docentes en las aulas.

El método Jacotot: la emancipación intelectual.

El maestro ignorante es una obra que nos desafía continuamente y pone en jaque los principios más sólidos de la pedagogía. Rancière narra la experiencia de Joseph Jacotot en lo que él denomina "una experiencia intelectual". Jacotot -afirma el autor- se puso a enseñar lo que el ignoraba y a proclamar la emancipación intelectual; se puede aprender sin maestro explicador: la instrucción es como la libertad, no se da, se toma. Y de este modo Jacotot lleva a cabo una experiencia con un grupo de alumnos que querían aprender de él, pero él no explica ni enseña, les ofrece un diccionario. Y así sus seguidores aprenden; de esa experiencia surge todo el planteo de Rancière.

Si el alumno puede aprender solo, ¿por qué un maestro? A esto podríamos responder: Porque él sabe el arte de la "distancia": entre el material enseñado y el sujeto que aprende. Porque cuando el niño comienza la instrucción debe "comprender" y eso no puede hacerlo sin maestro, sin "maestro explicador".

Pero, de acuerdo a la experiencia de Jacotot, la explicación no era necesaria: "La explicación es el mito de la pedagogía". El explicador necesita del incapaz y no al revés. Esto genera una dicotomía entre espíritus sabios versus espíritus inferiores, dividiendo al mundo en dos: inteligencias superiores e inferiores. Así se constituye lo que llama el "principio atontador".

La palabra "comprender" es la que produce todo el mal porque frena el movimiento de la razón. El maestro más atontador es aquel que se considera más sabio. Existe atontamiento cuando una inteligencia está subordinada a otra. Ante esto propone su Método del Azar, basado en la igualdad y la voluntad, que sostiene que se puede aprender solo y sin maestro explicador cuando se quiere. De este modo adquiere importancia la voluntad como condición necesaria para el aprendizaje: los alumnos pueden aprender sin maestro explicador, pero no sin maestro.

En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará "atontamiento" a su coincidencia; y se llamará "emancipación" a la diferencia mantenida de las dos relaciones, una inteligencia que sólo obedece a sí misma. De este modo, el maestro atontador es el que se considera de inteligencia superior y el maestro emancipador es aquel que es consciente de que sólo puede enseñar lo que no sabe. Se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno. En esto consiste la enseñanza universal -el método propuesto por Jacotot-: lo que se aprende por sí mismo, sin maestro.

Todo el mundo practica este método pero no lo reconoce y se funda en un principio fundamental: todos los hombres tienen una inteligencia igual. Existen diferentes manifestaciones de la inteligencia, según sea mayor o menor la energía de la voluntad, pero no existen jerarquías en la capacidad intelectual. A esta igualdad de naturaleza se llama "emancipación". El emancipador no da la llave del saber, sino la conciencia de lo que una inteligencia pude cuando se considera igual a otra.

El ignorante aprende sólo si se obliga a usar su capacidad (círculo de la potencia), idea opuesta a lo que sostiene el viejo método basado en la incapacidad del alumno (círculo de la impotencia). Es necesario aprender una cosa y relacionar con ella todo el resto.

En este sentido, se coloca a la educación en la dialéctica entre el embrutecimiento y la emancipación. Entre un esquema generador de libertad o un sistema reproductor de las capacidades y habilidades reconocidas por la sociedad y la cultura.

Los dichos de Jacotot cobran sentido en este contexto: él considera que nunca se debe partir de una situación de desigualdad, al contrario, cree que dicha acción tendrá un efecto opuesto al esperado, porque la igualdad debe ser el punto de partida.

Esta afirmación nos permite llegar al análisis de la escolaridad como modalidad hegemónica de transmisión de la cultura. El objetivo de la instrucción y de la educación es convencer a que cada sea lo que le toca socialmente y nada más: el "hombre adaptado socialmente" se garantiza a través de ciertas instituciones principalmente la escuela.

En conclusión, podemos sintetizar la propuesta de la enseñanza universal en que es posible enseñar lo que se ignora partiendo del principio de que hay que aprender alguna cosa y luego relacionar todo con ella, teniendo el convencimiento de que todas las inteligencias son iguales. No se trata de crear sabios sino de levantar a aquellos que se creen inferiores en inteligencia y se menosprecian. Un hombre emancipado puede ser tanto un instructor militar como un cerrajero o abogado.

Así Jacotot cuestiona la existencia de sistemas y rechaza toda traducción pedagógica y progresista: *"El progreso es la nueva manera de decir la desigualdad y toda pedagogía es espontáneamente progresista"*; es por esto que emanciparse es aprender a ser hombres iguales en una sociedad desigual.

Desde una mirada pedagógica actual podríamos disentir con Rancière en uno de sus puntos, quizás el más neurálgico, y es que se considera que la intervención del educador en la construcción del vínculo pedagógico es de vital importancia por varias razones, una de ellas es que sin educador no hay educando y viceversa, lo que nos encerraría en una contradicción porque educador-educando es signo de conocedor / ignorante y Rancière reduce la relación (y no vamos a decir educador-educando) a la explicación; ciertamente hay relación entre sujetos, pero él mismo deja ver que esa relación se puede dar a través de otras formas que no son las de la explicación y no necesariamente tiene que haber intervención, pero sí relación.

Y esa relación debe manifestar el convencimiento de lo que sostiene Cerletti (2009):

> Hasta el más pobre es capaz de pensar; es capaz de reflexionar sobre su vida, la de sus hijos o la de su comunidad, y sobre el futuro de esas vidas. Y, sobre todo, les corresponde a ellos decidir la forma de actuar en un sistema que estructuralmente los excluye […] Ninguna política emancipatoria podría tener como objetivo la igualación, porque la igualdad no es el fin sino la condición de posibilidad de esa política. La igualdad no es un programa social que aspira limitar la desigualdad o compensar sus aspectos más brutales. La igualdad es, por sobre todas las cosas, una subjetividad política.[35]

Pulgarcita: la aparición de un nuevo mundo

Abordar esta obra es pensar el proceso pedagógico dentro de un nuevo escenario tecnológico, un proceso que es "histórico" y, por lo tanto, sus herramientas también. Esta es una mirada desde las nuevas pedagogías que piensan en el contexto en el que se da el proceso; un contexto tecnológico que se caracteriza por el aceleramiento de las comunicaciones, el acceso a la información y por la cultura de la imagen. La intervención de la tecnología en la pedagogía cambia las estrategias de lo que enseñamos en la escuela.

Paul Virilio[36] sostiene que hoy asistimos a la reestructuración total de lo social provocada por la aparición de las nuevas tecnologías de la información y ve con profundidad cuales son las consecuencias políticas y culturales de esta reestructuración. Estas consecuencias abren una nueva logística de la percepción, que, según sostiene Serres (2014), sólo es comparable con la invención de la escritura y de la imprenta. *La evolución histórica de la pareja soporte-mensaje es una buena variable de la función de enseñanza. En consecuencia, la pedagogía cambió al menos tres*

35 Alejandro Cerletti: Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas. Exposición realizada en la mesa "Educación, reproducción y fractura", en el marco del Foro "Educación y acción política", organizado por: MTR-La Dignidad, Simulacro Colectivo, CORREPI, Revista (Ni-Q). Buenos Aires, 14 de noviembre 2009, I.S.P. "Joaquín V. González".
36 Paul Virilio. La máquina de la Visión. Madrid, Cátedra. 1989

veces: con la escritura, los griegos inventaron la paideia; luego de la imprenta, pulularon los tratados de pedagogía. ¿Y hoy en día?, se pregunta.

Pulgarcita desarrolla el análisis del proceso que durante las últimas décadas se ha notado con la aparición de una tendencia tecnológica que se proyecta como un nuevo lenguaje comunicacional entre los seres humanos. En él, y gracias a la concurrencia electrónica promovida por el avance de las TIC, es posible la interacción de diferentes medios de comunicación social que anteriormente, por varias razones, no se vinculaban entre sí. Es esta una de las diferencias cualitativa más significativa en comparación con las formas tradicionales de relación entre los seres humanos y se presenta como uno de los principales desafíos del sistema educativo actual. Pero a la vez, es esta convergencia la que convierte al acontecimiento en una gran oportunidad para lograr permitir alcanzar dentro del sistema educativo metas y objetivos hasta hoy no cumplidos totalmente.

Desde esta perspectiva, cabe pensar a la educación como factor de integración de todos los avances tecnológicos y científicos al respecto, a fin de asegurar una mejor calidad comunicativa entre los seres humanos que incluya la transmisión de información, contenidos y valores propios de nuestra cultura a las futuras generaciones. Hace falta un cambio de paradigmas para que estas ideas puedan concretarse; estos avances de por sí, están provocando un vertiginoso cambio de varias ideas que funcionaron como ideario cultural durante muchos siglos: el rol del docente, la necesidad de evaluar la información con la que se cuenta previa a su uso, el trabajo corporativo, la mayor autonomía e independencia del estudiante y muchas otras cuestiones más.

Este contexto nos orienta a resignificar el concepto de emancipación desde una perspectiva tradicional. Un emancipado será aquel estudiante que potencie su aprendizaje a través de la construcción de criterios y competencias para el desempeño autónomo en la sociedad de la información y el conocimiento en la que está inserto; pero, y a pesar de esto, todavía:

> "Hay jóvenes a los que pretendemos dispensar una enseñanza, en el seno de marcos que datan de una época que ya no reconocen: edificios, patios de recreo, salones de clase, anfiteatros, campus, bibliotecas, laboratorios, incluso saberes…, marcos que datan de una época y estaban adaptados a un tiempo en el que los hombres y el mundo eran lo que ya no son" (Serres. 2014) [37].

Este cambio tan decisivo de la enseñanza, cambio que repercute poco a poco en todo el espacio de la sociedad mundial y en el conjunto de sus instituciones caducas –porque fueron creadas en un mundo que ya no existe-, repercute indudablemente en la escuela como institución porque los estudiantes que la transitan *ya no viven en compañía de los animales, ya no habitan la misma tierra ni tienen la misma relación con el mundo. Sin embargo, como se han vuelto*

37 Serres, Michel (2014). Pulgarcita. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

sensibles al entorno, contaminarán menos; son más prudentes y respetuosos de lo que éramos nosotros, adultos inconscientes y narcisos (Serres, 2014).

Estos nuevos alumnos tienen el mundo literalmente en la mano. Todo su saber está en un teléfono inteligente. Con su GPS recorren el planeta, con Wikipedia atesoran el conocimiento de la humanidad, gracias a sus agendas se comunican con sus amigos estén donde estén. Lo conectivo reemplaza lo colectivo, produce comunidades, asociaciones, maneras de estar juntos que antes eran imprevisibles. "Pulgarcita" posee la inmediatez y una experiencia del tiempo presente que nadie había tenido antes. En este sentido, el acceso a estas tecnologías desafía a que todos puedan acceder a ellas, con igualdad de oportunidades, ya que producen, como principal efecto, una democratización del conocimiento.

Este nuevo contexto demanda de la pedagogía la tarea de resignificar el complejo proceso por el cual conforma sujetos en el arte por el cual los hombres se reponen en sus hijos o la humanidad se repite por obra de la humanidad. Debe enfrentarse con asuntos de lo humano y su formación donde la discontinuidad, la alteridad y el no saber adquieren un relieve de lo que resulta inaplazable (Jódar, 2007)[38]

Conclusión

Abordar estas obras, procurando relacionarlas con diferentes conceptos que hacen a la pedagogía, tal vez nos dejan más interrogantes que respuestas. Es que sin dudas es éste el desafío vital que actualiza continuamente al saber pedagógico.

Según sostiene Serra (2010), *el hombre, para sobrevivir como especie, no tiene más alternativa que aprender, que incorporar saberes que no tiene, que no vienen dados como en otras especies. Con la particularidad que estos saberes, una vez aprendidos, no se incorporan genéticamente a la especie sino que una y otra vez, generación tras generación, tenemos que aprender a hablar, a escribir, a bailar, a cocinar y que, generación tras generación, ni las palabras, ni las danzas ni las estrategias de supervivencia serán las mismas. La transmisión, como el espacio de encuentro dedicado al pasaje de esos saberes necesarios pero a la vez insuficientes, es parte del juego que los seres humanos han jugado ancestralmente para criar y cuidar a los recién llegados a la especie y perdurar en ellos.*[39] Rancière y Serres, nos aportan dos miradas enmarcadas en diferentes contextos para procurar responder cuál forma de transmisión será la más exitosa, pero asumiendo que no es posible una transmisión sin resquicios, sin intersticios, sin huecos, sin imaginarla como una memoria completa que se ofrece; esto sería confundir el trabajo de la transmisión con la omnipotencia. (Frigerio, 2004)

38 Francisco Jódar (2007). Alteraciones pedagógicas. Laertes, Barcelona.
39María S. Serra, (2010). "¿Cuánto es 'una pizca de sal'? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía." En Frigerio G. y Diker, G. (comps.): Educar: saberes alterados. Buenos Aires, Argentina: Del Estante.

Bibliografía

Cerletti, Alejandro (2009). "Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas". Exposición realizada en el Foro "Educación y acción política", organizado por: MTR-La Dignidad, Simulacro Colectivo, CORREPI, Revista (Ni-Q). Buenos Aires, 14 de noviembre 2009.

Cerletti, Alejandro (2003). "La política del maestro ignorante. La lección de Ranciére". En Educación y Sociedad, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 299-308, abril 2003.

Durkheim E. (1986). "La educación, su naturaleza y su papel" en *Educación y Sociología*. México: Ed. Coyoacán.

Dussel, I. (2012) "La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época". En: Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación*. Paidós, Bs. As.

Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.

Jódar, Francisco (2007). *Alteraciones pedagógicas*. Laertes, Barcelona.

Ranciére, Jacques (2000) *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Serra, M. S. (2007). "Pedagogía y metamorfosis" en Frigerio, G.; Diker, G., y Baquero, R. (comps.): *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante /UNQ.

Serra, M. S. (2010). "¿Cuánto es 'una pizca de sal'? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía." En Frigerio G. y Diker, G. (comps.): *Educar: saberes alterados*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante.

Serres, Michel (2014). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Virilio, P. (1989) *La máquina de la Visión*. Madrid, Cátedra.

Aportes para el debate de la Educación No formal: contextualización de las prácticas educativas

Norma Aida Campos
Facultad de Filosofía y Letras - UNT
normaidacampos@yahoo.com.ar
Mirta Alicia Mena.
Facultad de Filosofía y Letras - UNT
mirtaliciamena@gmail.com

Introducción

Esta ponencia tiene como propósito acercar algunas reflexiones e intercambios teóricos – prácticos que se desarrollan en torno a la contextualización de las prácticas de Educación No Formal (ENF) en el marco del Seminario de Educación No Formal, asignatura obligatoria de tercer año del plan de estudio (2012) de la Carrera de Ciencias de la Educación.

Los actuales escenarios socio- económicos- culturales y educativos de nuestra región requieren que el futuro egresado intervenga y participe en la formulación, revisión y replanteo de propuestas y proyectos de ENF como coordinadores, asesores, miembros de equipos de trabajo, entre otros, así como en la creación de nuevas prácticas, en diálogo con otros profesionales, con los destinatarios de las mismas y conformando redes intersectoriales de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

Desarrollaremos en el presente trabajo tres objetivos que estructuran el programa de la materia:

Analizar y concebir la Educación No Formal en relación con una visión integradora del proceso educativo e inscripta en un encuadre histórico y socio-político del mismo.

Identificar e interpretar los núcleos básicos de una acción educativa no formal asociada con las dimensiones socio-política, institucional y del contexto de enseñanza y aprendizaje.

Apropiarse e implicarse activamente en el análisis y construcción de los problemas educativos contemporáneos en el ámbito de la educación no formal desde una actitud crítica, política y ética.

Comprender la ENF nos remite a revisar la construcción de su conceptualización a lo largo de la historia de la educación y de las políticas públicas definidas para las mismas. Asimismo, interpretar los procesos y prácticas sociales emergentes que interpelan la división tripartita de la educación en formal, no formal e informal, cuya caracterización surge a finales de los años sesenta y principio de los setenta, los cambios operados en la sociedad actual y en la práctica educativa a lo largo de finales del siglo XX y principio del XXI nos conducen a afirmar que las diferencias y límites de estas categorías se modificaron ampliamente.

La Educación No Formal en cuestión

La cátedra adhiere a la perspectiva teórico-práctica de la Doctora María Teresa Sirvent, en tanto supera esta división tradicional tripartita del universo educativo sosteniendo la visión integral del fenómeno educativo tanto de lo que acontece dentro de la escuela y "más allá de la escuela" en el marco del paradigma de la Educación Permanente. (Sirvent, 2006: 6).

La definición por "no" formal nos lleva a preguntarnos es ¿desde un sentido de desvalorización? ¿Es negarle el carácter sistemático, formativo y organizado? A pesar del "No" que la precede la ENF reafirma en territorio educativo su condición de ser un ámbito con un valor diferenciado, con especificidades en sus objetivos, tiempos, espacios, aprendizajes que conllevan a innovaciones y desafíos pedagógicos propios.

María Teresa Sirvent (2006) trabaja la reconceptualización de la ENF proponiendo el concepto de grados o tipos de formalización que resulta más pertinente para analizar e intervenir en las experiencias educativas. Orienta que la ENF son aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, se crean expresamente para satisfacer determinados objetivos definidos pero no circunscriptos a la escolaridad convencional.

La propuesta de identificar grados de formalización en las tres dimensiones: socio-política, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje de toda práctica educativa invita a una revisión crítica de la conceptualización de la ENF y a construir múltiples miradas hacia la sistematización de la variedad heterogénea de formas y experiencias diversas que se despliegan allí.

La cátedra de la UNT también adhiere a los postulados de la Pedagogía Crítica de Paulo Freire y a su concepción ético-política de la educación, como vía para restituir la palabra negada y silenciada a los que no pueden ejercer su derecho, es decir, permite transitar procesos de concientización y liberación personal y social.

Este carácter emancipatorio que se gestan en las prácticas de ENF recupera la dimensión del sujeto socio-histórico y político freireano.

Focalizando las dimensiones de análisis de la ENF

Las dimensiones sociopolíticas, institucional y la del espacio de enseñanza y aprendizaje facilita la descripción, interpretación e intervención en las experiencias educativas, forman parte de un entramado complejo, plausible de ser explorado para el análisis del fenómeno educativo de manera integral.

La ENF se caracteriza por su amplitud de acciones educativas y múltiples funciones, ya que abarcan desde la Educación Permanente (Educación de Adultos, Programas de Expansión cultural) a tareas de complementación de la escuela; propias de la Pedagogía del tiempo libre, a otras que están relacionadas con la formación profesional.

En la *dimensión socio-política* se analiza la relación de la experiencia educativa con el Estado: marcos regulatorios (leyes, resoluciones, disposiciones), presencia de agencias

gubernamentales o no gubernamentales. Políticas públicas: construcción de Agendas socialmente problematizadas que implica el análisis del financiamiento e infraestructura. El Estado se encuentra presente de múltiples maneras en la sociedad y específicamente en Educación con la toma de decisiones que se traduce en la presencia o ausencia de este en la práctica educativa.

En la *dimensión Institucional* se focaliza en el contexto del hecho educativo o marco institucional donde se pone en práctica la experiencia, el tiempo- espacio y principalmente sus fines y objetivos que busca desarrollar. En la misma línea de indagación podemos reconocer cuáles son las instituciones que intervienen: universidades, escuelas primarias, secundarias, organizaciones no gubernamentales, Centros Integrales Comunitarios (CIC), entre otras.

En la *dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje* se analiza la tríada pedagógica, la interrelación entre el que enseña, el que aprende y el contenido. Donde se pone a discusión los saberes que se intercambian entre sus participantes.

En cada una de las dimensiones podemos discriminar diferentes aspectos como: la planificación, el financiamiento, los objetivos, etc. (Sirvent,2006:9)

El mayor o menor grado de formalización es una construcción teórico-empírica que permite identificar, profundizar qué condiciones facilita u obstaculiza el desarrollo de una experiencia educativa, según los objetivos, los participantes, la circunstancia que tenga lugar, se puede evaluar si es necesario una intervención aumentando o disminuyendo el grado de formalización para mejorar y buscar la mejora cualitativa de la experiencia educativa. (Sirvent 2006:10)

Frente a la complejidad de la problemática política, económica, científica, social, cultural y tecnológica de los últimos años en educación, el acceso al conocimiento para la mayoría de la población, especialmente de las más vulneradas en sus derechos es posible, a través de la puesta en marcha de múltiples recursos educativos "más allá de la escuela" que garantiza procesos genuinos de concientización social, abriendo espacios colectivos y democráticos.

La Educación No Formal en Tucumán

Los estudiantes de la cátedra se incorporan en instituciones de ENF para observar las dimensiones mencionadas y dentro del contexto de enseñanza y aprendizaje para preguntar y preguntarse cómo incide la ausencia de un continente estable (que para la educación formal es la escuela) y el contenido que se desarrolla, abriendo nuevos cuestionamientos ¿cuáles y cómo circulan los saberes que allí se despliegan?

En el desarrollo de la ponencia se presentarán diversas prácticas de ENF que en la Jurisdicción de Tucumán tienen lugar, los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) que se desarrollan en el marco de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas y del Programa Nacional de Extensión Educativa, también en contexto de Privación de Libertad, CETRANS, las capacitaciones destinados a los micro-emprendedores, los Programas destinadas a Mujeres que dependen del Ministerio de Desarrollo Social, EPAM de la Secretaría de Extensión de la

UNT. Las Olimpiadas, los Clubes de Ciencia, que tienen dependencia del Ministerio de Educación de la Nación y Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.etc.

Los sujetos que participan de estas múltiples prácticas de ENF generan una identidad basada en la autogestión, la exploración y la socialización de ideas que posibilitan el ejercicio de ciudadanía y los habilita como sujetos de derecho y apuntalan crecientes procesos emancipatorios.

Estas prácticas de ENF permiten incursionar en experiencias potentes para los futuros profesionales en Ciencias de la Educación, que incluyen experiencias de trabajo intersectorial entre Ministerios de Educación, de Desarrollo Social, de Trabajo, entre otros. El vasto campo educativo permite albergar experiencias con sujetos en contextos variados, como también con contenidos específicos, múltiples y diversos.

La ausencia de un protocolo prescriptivo del qué y cómo hacer en la ENF, permite mayores niveles de autonomía profesional del educador dado que encuentra desafíos: seleccionar qué enseñar, a quiénes, en qué contexto y mirando metas por alcanzar. Es pertinente preguntarnos en estas prácticas de ENF a cerca de ¿Qué contenidos desarrollar y para qué efectos?. Explorar la función de los educadores de la Educación No Formal, nos indica ¿quiénes son? ¿con qué criterios lo definimos? ¿cuál es la especificidad de su función educativa? ¿cuáles son los parámetros para ubicarlos en la categoría de educadores de Educación No Formal?

También se aborda al Sujeto de aprendizaje de la educación No Formal preguntándonos ¿Cómo se construye?¿En qué condiciones contextuales? Profundizar quiénes son los sujetos que participan, en condición de asistente a las experiencias "más allá de la escuela" es responder a ¿qué se conoce de los mismos? ¿qué esperan de la participación? ¿qué los liga con las propuestas?, indagar acerca de los modos en que son representados o interpretados para asumir que el destinatario del campo educativo de la Educación No Formal es heterogéneo y con un protagonismo político necesario para su proceso de autogestión y liberación, según parámetros planteados en la Pedagogía freireana.

El análisis del marco normativo de la ENF en la Ley de Educación Nacional y Ley Provincial de Educación y los aportes teóricos de especialistas en la temática nos remitirá a la lógica desde la que se gestiona las propuestas de ENF.

A modo de cierre

Lo que convoca en la ENF es la cultura, un educador que crea condiciones desde la flexibilidad, dando respuesta a la heterogeneidad y un vacío para que alguien devenga en sujeto de la educación. En el actual contexto de crisis y ante el marco socio-económico y político de nuestro país, donde se denota la precarización del empleo, subempleo, desempleo, la situación de los gremios y el deterioro socio-económico evidente de la población y la débil participación social en algunos sectores sociales.

La formación profesional en esta área constituye un desafío y un compromiso para los futuros pedagogos. Estos espacios de intervención profesional nos abre camino a involucrarnos, cuestionarnos y reflexionar sobre la ENF, asimismo implica buscar alternativas con sólidos instrumentos conceptuales y metodológicos, desde una perspectiva socio-histórica para dilucidar las problemáticas de las poblaciones más vulnerables, de sectores populares y construir pautas de acción para su crecimiento y desarrollo.

Queda abierto un espacio académico para la investigación sobre la ENF en Tucumán, para la búsqueda de nuevas respuestas, ampliando las fronteras del derecho a la educación para los sujetos que integran estas prácticas y explorar nuevas y creativas líneas de acción, promotoras de procesos de concientización y de transformación social en el vasto y complejo campo educativo de lo No Formal.

Bibliografía

Freire, P. (1995) Pedagogía: diálogo y conflicto. Editora Cortez. Sao Paulo

Freire, P. (1996) Pedagogía de la autonomía. Editorial Paz e Terra Freire, Río de Janeiro. Brasil.

Freire P. (2000) Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Siglo XXI Editores. Sao Paulo. Brasil.

Kaplan, C. (2006): La desigualdad social y la desigualdad educativa en La inclusión como posibilidad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Sirvent M.T. y S. Llosa (2001). Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila editores; Año X, Nº18; Bs. As.

Sirvent M.T. y S. Llosa. (1998) Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: Análisis de la demanda potencial y efectiva. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Miño y Dávila ed. - Facultad de Filosofía y Letras UBA; Año VII, Nº12. Bs. As.

Sirvent M.T.: Cultura Popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos. (1999 b). Facultad de Filosofía y Letras UBA - Miño y Dávila.

Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.

Trilla Bernet, J. (1998): La educación fuera de la Escuela. Ámbitos no formales y educación social. Editorial Ariel. S.A. Barcelona.

El camino dialectico de la idea de formación. Algunas estaciones de subte, en el marco de nuestras reflexiones sobre la trayectoria formativas de directores e inspectores

Canabal Ariel Roberto
ariel344@gmail.com
UNTREF

Palabras Clave: Formación, Filosofía de la educación, Bildung, Descolonialismo

Introducción

En el marco de las investigaciones que venimos realizando[40]y del proceso de elaboración de nuestra Tesis Doctoral, compartimos algunas primeras reflexiones sobre el concepto de formación, el origen de ellas data de un trabajo realizado en el transcurso de nuestro Doctorado, y de algunos ajustes producto del formato que el presente congreso requiere para su presentación.

El mismo será considerado en el devenir de los procesos históricos siguiendo a Hegel y entendiéndolos, como un proceso dialéctico en el que lo que es debe dejar de ser para ser algo de lo que fue y de lo que no fue. Es de esta manera que aunque de manera aparentemente arbitraria, hemos elegido algunos momentos de esta conformación, ya que nos resultaría imposible de manera breve poder agotar las centurias de pensamiento sobre el particular que el occidente ha tenido.

Nos serviremos de una tradicional metáfora, la del viaje, pero como vivimos el momento presente, nuestro viaje será en subte, he iremos parando en cada estación, intentando reconocer el paisaje que bajo la superficie, ahí donde solo la luz artificial de nuestras ideas, puede permitirnos ver. ¿Por qué en subte? Porque la formación es un proceso para nosotros que permanece oculto a lo evidente, lo evidente es la educación, y en general, de la educación, las certificaciones o los logros de la educación formal, sin embargo, la verdadera formación, es difícil de visibilizar, y cuando lo hace siempre es en conductas parciales, ya que su cumpletud está atada al ser íntimo de las personas.

No nos detendremos en esta ocasión en la primera estación que consideramos, la de la antigua Grecia, de la que solo diremos que le debemos las primeras nociones sobre lo educativo en este sentido Jaeger (1942:5), que nos dice, hablando en su Paideia: *"La educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia a la comunidad. El carácter de su comunidad se imprime en sus miembros individuales y es en el hombre, mucho más que en los animales*

40 "Supervisar instituciones. Voces y reflexiones de un rol articulador." UNTREF 2019-2020. "Las trayectorias formativas de los directores de la Nuevas Escuelas Secundarias Técnicas dependientes de Universidades del Conurbano" UNTREF 2016-2017."Las trayectorias formativas y el ejercicio profesional de los directivos en el nivel Superior no universitario en la Región 7 y 9 " UNTREF 2014 – 2015
"Las trayectorias formativas y el ejercicio profesional de los directivos en el nivel Inicial en la Región 7 y 9: análisis en dos distritos" UNTREF 2014 – 2015. Entre otras.

fuente de toda acción y de toda conducta… … Así toda educación es el producto de la conciencia viva de una norma que rige una comunidad humana, de una clase social o de una profesión, que de una asociación más amplia, como una estirpe o un estado".

Tampoco en Inmanuel Kant, aunque si mencionaremos que en el texto principal Pedagogía (Kant, 1803) basado sobre sus lecciones dadas desde 1770 donde aborda la temática, usa indistintamente el termino alemán Bildung (formación) y Erziehung (educación). Ya en sus primeras líneas señala *"El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación"*.

Abordaremos la estación Bildung, pero no la estación de la Crítica, en la nos unimos al pensamiento de Habermas (1991) sin embargo nos quedamos con la enseñanza de que la formación es proceso de aprendizaje, pero proceso que se da en la interacción, asegurando la continuidad de la reproducción del mundo de la vida dando al individuo una tradición en la que construir y dar sentido a su experiencia histórica, la propia y la de la comunidad que lo precede. Díaz (s/d:25) y con el aporte de Nietzsche que distingue Bildung de formación, señalando que la primera orientada hacia el pensamiento crítico y a la actividad creativa y artística, está destinada a la elite, y por el avance de la tecnología y lo pragmático, condenada a un lugar de insatisfacción en su cumplimiento. (Horlacher 2014:41)

Desarrollaremos la estación de la descolonización y terminaremos nuestro rápido recorrido en una estación que sabemos no terminal, de la formación desde las filosofías del Sur para el Sur. De esta última solo señalaremos algunos autores reservando para el artículo largo su desarrollo. Esperando con ellos desde la Filosofía y sobre todo desde la filosofía de la educación, esbozar este proceso de decostruccion y construcción de la idea de formación en el pensamiento humano.

La estación Bildung… Un crisol de miradas, en la Modernidad

El término que ahora nombramos como Bildung originalmente fue "bildunga" y el Maestro Eckhart le otorgó una carga místico-religiosa "*propia del espíritu del época*" (S. VIII) Rajmanovich (2012:62). Ya desde su origen la palabra implicaba un resultado, pero también un proceso. La "forma Dios" interior, modela desde adentro al hombre para asemejarlo a su creador.

En la tradición alemana, según Liedman citado por Rajmanovich (2012:67). Mendelssohn, quien señala que Bildung era un concepto más general al significar la madurez adquirida en la kultur (cultura) o en la Auflärung (educación), mientras que ilustración era un término que se refería a cualidades más abstractas. Meldelssohn por su parte dice: *"la palabras Ilustración, cultura y Bildung sigue siendo recién llegadas en nuestro idioma", "hasta ahora ellas solo pertenecen al lenguaje de los libros. La gente común apenas las entienden."*. Horlacher (2014:37).Para Mendelssohn cultura e ilustración son partes de la Bildung.

La primera formulación completa del concepto de Bildung fue, siguiendo a Horlacher (2014), expuesta por Herder, J.G. En un principio, en Auch eine Philosophie der Geschte zur Billdung der Menschheit (Filosofía de la historia para la educación de la humanidad), *"Herder escribió que, tal como la cabeza y el corazón no son independientes entre sí Bildung no puede de ninguna forma tener lugar a través del conocimiento y por esta razón las personas no actúan de acuerdo a lo que saben, sino que más bien siguen sus inclinaciones"* (Ibid:39) Herder avanzo en el concepto de Bildung, en el marco de una mirada histórica en la que la humanidad se desarrollaba justamente hacia ella como objetivo, hacia su perfección, es parte de su idea más acabada de este concepto.

Sera finalmente Humboldt W, quien *"no solo formulo la idea de Bildung en una teoría sino que también creo una institución para ella, la universidad"* (Horlacher 2014:40). Para Humbolt, Bildung es *"el auto cultivo interior que depende del exterior, pero que es mucho más noble que el mundo exterior y apunta a una realización armónica de la totalidad interna"* (Ibid, 40). Por tanto el conocimiento de lo exterior, si ello es armónico, generara una mejor interioridad, una interioridad más perfecta, he ahí el valor de un conocimiento fructifico.

Toda la concepción moderna de Bildung, está vinculada y *"se torna necesaria y posible porque hay una idea de humanidad que se conforma, realiza y supera progresivamente"*. Esta tensión que va de lo particular a lo general y social se expresa en instituciones y procesos, en los que tal vez la universidad humboliana sea el más acabado en términos de propuesta.

Una parada de la posmodernidad al poscolonialismo

En nuestro recorrido por este subte sobre la formación, y su sentido, las vías pasan otras estaciones en las que no paramos, pensadores y pensamientos que decidimos, casi caprichosamente no explorar, y un túnel se nos abre con dirección sur, un túnel que no pensábamos recorrer, pero que inesperadamente transitamos. La Bildung, la formación tal como la hemos visto en las otras estaciones, incluso, en sus críticas más agudas, es hija sin lugar a dudas de la modernidad.

Muchos autores, ya con mucha firmeza han dado por superado ese tiempo, o por lo menos, por iniciado un nuevo tiempo que se llama de diversas maneras: Sociedad posindustrial (Bell), Posmodernidad (Lyotard), Modernidad Liquida (Bauman), Modernidad tardía ((Lewcowicz), todos estos nombres, que refieren a aspectos de un proceso de cambio global (o por lo menos aparentemente global) siempre dan cuenta de una centralidad de nuestro pensamiento, en lo occidental europeo como centro y eje de nuestra reflexiones e incluso de nuestros paradigmas. Sin embargo otros actores plantean hoy otros pensamientos, reflexiones y miradas, que de alguna manera, buscan cambiar el eje, construir un nuevo lugar desde donde mirar la historia, al mundo y al hombre.

Las miradas descolonizantes son un grupo de esos autores. En esta estación solo atisbaremos a algunas de ellas tal vez siendo injustos con otras pero seguramente esperamos

que estas que si elegimos sean lo suficientemente clara para ayudarnos a seguir pensando sobre una formación para el presente.

Mignolo (2009) señala como su tesis central que *"la modernidad es una narrativa europea que tiene una cara oculta y más oscura la colonialidad."* (2009:39). Esta modernidad ya fue cuestionada según el autor a finales del S.XX, buscándoles nuevos nombres o nuevas miradas como modernidades alternativas, modernidades subalternas o modernidades periféricas, pero todas esta posiciones mantiene *"la centralidad de la modernidad euroamericana."* (Ibíd.: 40).

En Latinoamérica en particular siguiendo a Bruner(1987) la modernidad se manifestó dominantemente en el avance irrefrenable de la cultura urbana, en la escolarización de masas perdiendo los valores de las tradiciones orales, en una disciplina del trabajo al servicio de otros, transformando no solo los modos de producción sino transfiriendo *"las fuentes de producción cultural desde las comunidades hacia los 'aparatos de producción cultural'* (Ibíd.: 126). Por otra parte, una seria dificultad, o por lo menos características propias de Latinoamérica es que el proceso "modernidad" combino *"desarrollo dependiente y asociado"*, con heterogeneidad económica y *"desestructuración social"* (Ibíd.: 128)

Si tal como señala Mignolo (2009:44) citando a Giddens, que la modernidad es un proyecto occidental, entonces la colonialidad, con todo lo oscuro que esta tiene… *"en otras palabras, la colonialidad es una de las más trágicas 'consecuencias de la modernidad' y al mismo tiempo la más esperanzadora, en el sentido de que ha dado lugar a la marcha global hacia la descolonización"*. Esta modernidad fue elitista, heterogénea, desintegradora, y creadora de una cultura de masas subyugada por "la europa" Brunner (1987), por eso hablamos de seudomodernidad y desde la seudomodernidad, no podemos hablar propiamente de una posmodernidad pues *"esta se define, a su vez, estrictamente en relación a la auto compresión europea de la modernidad"*

Podemos decir con Dussel (2007:554) que tenemos que "tomar en serio *"el giro descolonizador" en el que está empeñada desde hace decenios la filosofía de la liberación, insisten en la necesidad de partir de nuevas bases en nuestra reflexión, que no pueden ser meramente imitativas o de comentadores autorizados de la filosofía política europea-norteamericana, que necesariamente es muy diferente en la práctica, en la institucionalización y en la percepción de la normatividad de los principios de la política de la practica en América Latina"*.

Ultima, no última, estación... un borrador de ideas sobre cómo formar o sobre la formación desde el poscolonialismo y para el SUR desde el SUR

Nuestro subte llega a otra estación. Encendemos dos linternas y nos animamos a bajar, una es el modo de pensar o de decirse poscolonial de De Sousa Santos. Sabemos, mejor dicho, queremos que nuestra ida de formación no sea una idea meramente posmoderna, es más estamos seguros que no queremos que sea posmoderna, pero tampoco moderna, ni mucho menos colonial aunque puede ser que utilicemos ladrillos de otras culturas y otras historias para armarla.

La otra la potente y aun difusa luz del pensamiento de Kusch. Con él, nos surge que también en nuestra formación lo emocional no sea algo secundario, sino que sea entendido como señala Kusch como lo impensable como *"lo no pensado aun y que, de alguna manera, hace al pensar en general."* Kusch, R. (1978:356). Una formación que "este", que se "instale", que "pese" y que toque "el suelo"… Una formación que nos habrá a la pregunta de si "estamos o no", y que ayuda a que "estemos".

Queremos que nuestra formación, esa que aún no sabemos exactamente como debe ser, habite justo en los márgenes o periferias más extremas de la modernidad occidental, pero del otro lado de las fronteras del posmodernismo de oposición, junto al planteo descolonial, latinoamericano. Queremos que se fundamente, en *"una comprensión no occidental del mundo en toda su complejidad en la cual habrá de caer la tan indispensable como inadecuada comprensión occidental"* De Sousa Santos (2009: 355) Y que con Kusch pueda decir *"que el camino político entre nosotros consiste en recuperar nuestra regresión, pero dentro de nuestros símbolos y con nuestro suelo, que no se refiere al suelo geográfico, sino a la gravidez de nuestro pensar, su de-formación, y recuperar nuestra reubicación en lo absoluto, nuestra variante de ser en medio del abismo inseguro de nuestra estar."* Kusch, R.(1978: 371)

Una formación que nos haga más humanos, como humanos, una formación que permita a nuestro ser, estar, y que en ese estar-siendo sea, un modo de acceso a lo absoluto, que se instala en el Sur… y que puede tal vez, salvar, no solo al Sur, sino a lo humano.

Bibliografía

Brunner,J.(1987): *Entonces, ¿Existe o no la modernidad en América Latina?, en América Latina, cultura y modernidad*. Material de discusión, FLACSO-Chile, No. 101: Santiago de Chile. Visto en http://cronopio.flacso.cl/fondo/pub/publicos/1987/DT/000310.pdf

De Souza Santos, B (2009).: *De lo posmoderno a lo poscolonial, y más allá de lo uno y lo* otro en Una epistemología del Sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social. CLACSO – SIGLO XXI Editores: México, PP.338-363

--------- *Un discurso sobre las ciencias*, en Una epistemología del Sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social. CLACSO – SIGLO XXI Editores: México pp.17-59

Díaz Genis, A. (s/d): La educación como cuestión práctica. Una lectura reconstructiva de la idea de formación desde la Teoría crítica de la sociedad, 1-30. Mimeo. Ponencia. http://es.scribd.com/doc/229438833/Ponencia-Andrea-Diaz

Dussel, E. (2007) *Del necesario giro descolonizador de la filosofía política,* en Política de la liberación, historia mundial y crítica. Madrid, Trotía. Pp.551-557.

Fraile, G (1965): *Historia de la Filosofía*. Tomo I "Grecia y Roma". BAC: Madrid

Jaeger, W (1942) *Paideia: los ideales de la cultura griega.* Versión digital sobre la 15va reimpresión, 2001 Fondo de Cultura Económica. México. Visto en 25/8/2014 http://liceo1.k12.cl/icore/downloadcore/153436

Kant, E.: (1803) Pedagogía en http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf Visto el 25/8/2014

Kusch, R.: (1978) ¿Qué pasa con el estar?, en Esbozo de una antropología filosófica americana, pp.353-371

Habermas, J.(1990): *Conocimiento e interés* en: Ciencia y técnica como ideología, México, Rei, pp.159-181

Horlacher, R (2014) ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. En Pensamiento educativa. Revista de investigación educacional Latinoamericana. Chile. 2014, 51(1), 35-45. visto http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/617/public/617-1694-1-PB.pdf

Mignolo, W.: (2009) *La colonialidad: la cara oculta de la modernidad*, in Catalog of museum exhibit: Modernologies, Museo de Arte Moderno de Barcelona (Spanish translation of "Coloniality: The Darker Side of Modernity.".)

Visto en http://www.macba.es/PDFs/walter_mignolo_modernologies_cas.pdf

Rajamanoviche, (2012), *"Disputas polisémicas en torno a la noción clásica de 'Bildung'"*, Boletín Virtual REDIPE No. 807 Febrero 09 de 2012.

Tutoría Docente y Trayectorias Académicas en la Universidad

Gladys Caram
gladcam@hotmail.com
Marta Naigeboren
Mariana Gil
Silvina Bordier
Facultad de Filosofía y Letras – UNT.

Palabras clave: aprendizaje, trayectorias, orientación, tutoría

Introducción

El presente trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de investigación PIUNT 2018: "Fortalecimiento de las prácticas tutoriales en la carrera de Ciencias de la Educación y en los profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT", en el cual se realiza un análisis sobre las trayectorias académicas universitarias de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación y de los distintos profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

Las problemáticas que la educación plantea en la actualidad desafían a los docentes universitarios en su identificación y atención; en nuestro contexto particular, la Facultad de Filosofía y Letras, la retención, promoción y egreso de los alumnos constituyen problemáticas prioritarias a resolver. Consideramos que las mismas se hallan determinadas por múltiples factores, por lo que se apela, para su análisis, a un paradigma basado en el principio de que todo fenómeno de la realidad se caracteriza por su complejidad y multidimensionalidad (Morín, 1999). En este sentido, existen múltiples causalidades en las problemáticas de los alumnos, estimándose necesario realizar un acompañamiento, con el fin de lograr mejoras en la calidad de sus procesos formativos. A raíz del alto grado de deserción y desgranamiento, así como el alargamiento de las carreras y el bajo porcentaje de egresados, se ha puesto énfasis en el valor de las funciones docentes de orientación educativa en la Universidad. Las intervenciones diseñadas en los sistemas de tutoría, se desarrollan desde la línea de acompañar y favorecer mejores condiciones para que los sujetos "aprendan a ser estudiantes" y a "estar en la universidad" (Larramendy y Pereyra, 2012).

Desarrollo teórico

Desde una mirada humanista, la profesión docente es, probablemente, la más transformadora de la realidad. Un profesor tiene en sus manos la fuerza de influir no solo en el conocimiento y las competencias de sus alumnos, sino también en cómo se sentirán y actuarán en el presente y futuro de la sociedad. El profesor no es únicamente un experto en un campo de saber y un técnico que aplica métodos de enseñanza; es mucho más. Es un profesional que tiene que saber responder a las necesidades de los estudiantes y los contextos,

y debe ser competente para diseñar y desarrollar procesos formativos que faciliten el aprendizaje a los estudiantes, que son los protagonistas principales del mismo, promoviendo las dimensiones emocional, social y ética. El profesor debe orientar su tarea de forma que el conocimiento sea aplicable y útil para resolver adecuadamente situaciones y problemas de la realidad.

En este contexto, y atendiendo a los cambios culturales actuales, los diferentes perfiles de alumnos ingresantes y las necesidades de orientación y apoyo que presentan para su retención y egreso, a través de trayectorias académicas de calidad, es posible considerar la necesidad de implementar espacios de tutoría docente, desde las diferentes carreras, considerando las problemáticas más frecuentes, en particular, aquellas vinculadas a los procesos de aprendizaje y los saberes necesarios para la adquisición de las competencias profesionales inherentes..

La noción de trayectoria académica involucra, si nos situamos en el Nivel Superior del sistema educativo, el desempeño de los alumnos, a lo largo de su proceso formativo en el tránsito por una carrera determinada, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje. Este concepto subraya la importancia de conocer la historia de cada alumno, teniendo en cuenta su pasado y su futuro. Mirar la trayectoria implica redescubrir a la persona en el alumno, en su aula, con un docente y un tiempo determinado. El concepto de "trayectoria" invita a pensar, y sobre todo a actuar, para promover la inclusión educativa y garantizar el ejercicio real y efectivo del derecho a la educación. Hablar de Trayectorias no solo involucra tener en cuenta a los alumnos sino también poner el foco en las instituciones para garantizar la permanencia, la calidad educativa, y el egreso de los estudiantes universitarios.

Según Terigi (2009), desde los sistemas educativos actuales, la organización por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción han delineado un recorrido esperado y su duración estándar: un año calendario por cada grado. Estas expectativas señalan la trayectoria escolar teórica, el recorrido escolar esperado, según la progresión lineal prevista por el sistema educativo, en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada. Sin embargo, sabemos que estos recorridos tienen discontinuidades y rupturas influenciados por distintos factores, familiares, personales, socio económicos e institucionales y curriculares; esto determina trayectorias escolares reales que no tienen que verse como fallidas sino con las particularidades de cada sujeto y de sus caminos recorridos.

Para autores como Ferreiro y Vidales (2013), la Trayectoria escolar supone una descripción cuali-cuantitativa del recorrido que realizan los estudiantes, en su tránsito por los distintos años que conforman un determinado ciclo formativo, su ingreso, reingreso, permanencia, progreso y egreso, de acuerdo con lo que define cada plan de estudios y considerando las particulares condiciones socio familiares y culturales de cada uno de ellos, en su contexto. Entender la trayectoria como camino en construcción permanente implica admitir que no está exenta de interrupciones, atajos, desvíos, y que los tiempos del caminar son divergentes, como lo son también los modos de hacerlo y los caminantes.

Nicastro y Greco (2012), definen las Trayectorias escolares como un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de "acompañamiento". Acompañar implica mirar desde dentro la situación y mirar de frente la situación (Nicastro y Greco, 2012). Se entiende como un espacio de encuentro, puesta en práctica para pensar con otros y a otros. El concepto de Acompañamiento nos remite necesariamente a la figura del profesor tutor, que puede definirse como un profesional que articula estrategias de orientación y apoyo para ayudar a los jóvenes a transitar, sin tantos escollos, por la carrera elegida; o bien, como la de un docente "inclusivo", como lo denomina Carlino (2006), que favorezca un mejor desenvolvimiento de los alumnos frente a las múltiples exigencias del medio.

En este sentido, en numerosos trabajos consultados, se comprueba que se da por superada la concepción de la tutoría, centrada sólo en resolver dudas de la asignatura, para pasar a una tutoría más amplia, de carácter orientador, que incluye la vida académica, en sentido amplio, y algunas expectativas sobre la vida después de la carrera. Desde esta perspectiva, debemos considerar la acción tutorial como una respuesta educativa a las necesidades de los alumnos, a nivel individual y grupal. La finalidad de la acción y orientación tutorial es contribuir al pleno desarrollo de los alumnos, de forma tal que aprendan a aprender, aprendan a hacer y aprendan a ser. Cabe destacar, que desde este enfoque se considera que la función del docente está totalmente relacionada con la función de tutoría. En la práctica, ambas funciones se dan en forma complementaria.

En términos generales, puede decirse que el *objetivo propio* de las tutorías consiste en asesorar al alumno en todo lo que pueda contribuir a mejorar su rendimiento académico y su orientación profesional, a facilitar su participación en la vida universitaria y su formación cultural y humana. Considerando, en particular, la importancia del "aprender a aprender" como capacidad cognitiva que permite la resolución de actividades mediante la puesta en práctica de planes de acción, de carácter consciente e intencional, orientados a la construcción del conocimiento a través de instancias de selección, interpretación, análisis, organización y comunicación de la información, su control y regulación, según resultados, logros y necesidades de mejora (Monereo, 1998; 2000 y Beltrán Llera, 1998).

Conclusión

Se considera fundamental que la universidad actual debería cambiar de paradigma, del modelo de formación/instrucción, fundamentado en la transmisión de contenidos, al modelo de educación/profesionalización, con un componente de comunicación e interacción entre alumnos y profesores y un estudiante activo. El alumno debe "aprender a aprender", es decir, conocer ciertas técnicas que le permitan poder seguir aprendiendo y adaptarse profesionalmente a los diferentes trabajos que se le vayan adjudicando. En este sentido, se considera fundamental fortalecer el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas. La autora Avolio de Cols (2013), plantea la importancia del aprendizaje reflexivo en los

estudiantes universitarios, ya que favorece el conocimiento metacognitivo y la capacidad de monitorear el aprendizaje.

Las autoras Garello y Rinaudo (2012) afirman que los procesos de autorregulación de los aprendizajes en estudiantes universitarios son fundamentales para alcanzar la habilidad en el manejo, el control y el monitoreo de las metas, estrategias, motivaciones y emociones que aparecen en la realización de las tareas académicas.

En este marco, se toma conciencia, en particular, de la necesidad de desarrollar procesos de andamiaje, en pequeños grupos o individuales, que permitan a los alumnos realizar procesos cognitivos y metacognitivos de nivel profundo, para poder avanzar en sus estudios, a través de un posicionamiento progresivamente estratégico; como así también, acompañar a los alumnos, en sus trayectorias, para favorecer la mejora de su autoestima y lograr una mayor seguridad personal, durante el cursado, como en las diferentes instancias de evaluación. Este acompañamiento tutorial contempla aspectos cognitivos y afectivos, que involucran la formación integral de un sujeto autónomo, crítico y responsable, comprometido con la capacidad de decisión, por sí mismo, considerando logros, avances y necesidades de mejora, y con determinados intereses y valores personales propios de la educación universitaria (Larramendy y Pereyra, 2012).

Finalmente, tomando los aportes de Rascovan, S. (2012), se plantea que la universidad debe basar su formación en la enseñanza de competencias, para vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja, desde un aprendizaje centrado sólo en las materias (donde el acento se pone en los saberes) hacia el "saber hacer" y el "saber ser".

Bibliografía

Avolio de Cols S. (2013). La tarea docente. Buenos Aires: Ediciones Marymar.

Beltrán Llera, J. (1998). Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. España: Editorial Síntesis.

Bixio, C. (1999). Enseñar a aprender. Argentina: Homo Sapiens.

Caram G., Naigeboren M.I., Gil M. (2015). Resignificación de los espacios de consulta en la universidad. IV Encuentro Nacional y Latinoamericano APU. Las Asesorías Pedagógicas Universitarias. Facultad de Filosofía y Letras UNT, ISBN 978-950-554-950-4.

Caram, G. (2014). Propuesta de intervención en docencia y tutoría para el apoyo, orientación y seguimiento de estudiantes universitarios. XIV Jornadas Internacionales de Psicología Educacional. Facultad de Psicología UNT, ISBN 978-554-84-5.

Carlino, P. (2006). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ferreyra, H., Vidales, S. (2013). Hacia la innovación en la Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias. Córdoba: Comunicarte.

Garello, M.V. y Rinaudo, M.C. (2012). Características de las tareas académicas que favorecen el aprendizaje autorregulado y la cognición distribuida en estudiantes universitarios. Revista de Docencia Universitaria. REDU.Vol.10 http://www.red-u.net/.

Larramendy, A y Pereyra, M (2012). La asesoría pedagógica universitaria y la orientación al estudiante. En Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (coord.), El asesor pedagógico en la Universidad: *Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Monereo, C. (1998). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Grao.

Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta. Buenos Aires: Nueva Visión.

Naigeboren M., Caram G., Gil M., Bordier M.S. (2014). Los docentes y el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas en alumnos universitarios. 1º Jornadas Internacionales "El sistema educativo y la cultura en el Centenario de la Universidad Nacional de Tucumán". Facultad de Filosofía y Letras, U.N.T.

Nicastro, S y Greco, María B (2012). Entre trayectorias, escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens

Rascovan, S. (2012). Los jóvenes y el futuro: Programa de Orientación para el mundo adulto. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.

Terigi, F. (2009). "Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa". Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Repensar la evaluación en talleres de escritura creativa dentro del marco institucional escolar

María Laura Carracedo
proflauracarracedo@gmail.com
IIELA – UNT

Palabras clave: taller, escritura creativa, evaluación, inclusión

Punto de partida y fundamentación

La LNE 26.206 transformó al sistema educativo argentino al incorporar a todos los adolescentes al Nivel Secundario como un derecho tutelado por el estado. En este nuevo contexto, la lectura y la escritura se presentan como prácticas centrales facilitadoras de una educación permanente, por un lado, y, por otro, valoradas como recursos fundamentales para el acceso a la información y a la construcción de conocimientos. Para lograrlo, el texto legal protege a la escuela como el dispositivo institucional por excelencia que posibilita el desarrollo de "*las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española* "(Art 30. Inc.d. Ley 26206).

A partir de esta Ley troncal, es numeroso el cuerpo normativo que posibilita su implementación. En el marco de este trabajo, destacamos particularmente la resolución CFE 84/9 y el Diseño Curricular Jurisdiccional de Lengua y Literatura para el Ciclo Orientado (2015). Ambos textos promueven el acceso a *experiencias de aprendizaje variadas, que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de distintos formatos y procesos de enseñanza que reconozcan los modos en que los estudiantes aprenden.*[41]

Es evidente que el espíritu normativo establece para este nuevo contexto histórico diferentes formas de plantear el acceso al conocimiento. Como consecuencia surge también la necesidad de repensar la evaluación en todas sus dimensiones.

La transformación de la escuela secundaria del siglo XX meritocrática y selectiva por otra inclusiva, respetuosa de las diferencias y promotora de conocimientos y oportunidades de desarrollo personal constituye un desafío para este nivel que sigue manifestando hasta la fecha, diversas situaciones críticas.[42]

En este marco, es fundamental pensar cómo se articula la dimensión evaluativa. De estas reflexiones, se desprende el objetivo central de este trabajo: revisar los alcances de las instancias de evaluación durante el proceso de enseñanza definido en el formato de taller y pensar alternativas superadoras de algunas prácticas evaluativas hegemónicas.

41 Art. 39. Res. CFE 84/89.

42 Para ilustrar una de esas situaciones, citamos una nota publicada por el diario local, La Gaceta, el cual en fecha 13 de abril de 2018 publica, en base a datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, la siguiente nota: "Deserción escolar: el 42 % de los chicos no termina a tiempo el secundario".

Algunas reflexiones sobre la modalidad de taller

Las Resoluciones CFE 84/09 y 93/09 normativizan la posibilidad de "habilitar en la educación secundaria múltiples y diversas propuestas de enseñanza" que posibiliten el fortalecimiento de un "vínculo pedagógico más potente entre los estudiantes, con los docentes y con el saber para permitir que "los alumnos aprendan a partir de múltiples prácticas de producción y apropiación de conocimientos". En este marco, el taller constituye una de las alternativas mencionadas destacándose la potencialidad que presenta para construir saberes.

Esta modalidad implica una oportunidad de encuentro intervenido por la experimentación, la exploración y la circulación de ideas compartidas como parte de un proceso que requiere un esfuerzo personal pero también la presencia de otros porque esta experiencia es fundamentalmente colectiva.

Cuando la "materia prima" que se trabaja es la palabra escrita, su circulación fluye en el diálogo y la producción interactiva. En este contexto, la presencia docente será mediadora entre los jóvenes y los textos que se pretenden trabajar a partir de la apertura a nuevos modos de leer y de escribir.

En nuestro país, los talleres se han desarrollado en espacios instituidos " más allá de la escuela" o en materias "extra programáticas" sin demasiada incidencia en la certificación de saberes o en la acreditación de cursos. En muchos casos, la modalidad ha sido sólo nominal porque en la práctica los participantes de un taller se enfrentaron a clases tradicionales.

Sergio Frugoni (2017) da cuenta de un desconocimiento generalizado de la mayor parte de los docentes del nivel secundario respecto del potencial cognitivo que tienen los talleres de escritura creativa. Se percibe su lectura de Maite Alvarado cuando refiere que tradicionalmente se los considera "recreos del saber" opuestos a ciertos momentos de la enseñanza con mayor prestigio pedagógico como la explicación magistral o las respuestas a cuestionarios.

El **Diseño Curricular Jurisdiccional Lengua y Literatura** para el Ciclo Básico define a los talleres como "instancias disciplinares diferenciadas, específicamente organizadas para acrecentar el desarrollo de formas de conocimiento basadas en la exploración, la producción y la expresión de los estudiantes. Los talleres suman experiencias que les permiten acceder a otros saberes y prácticas de apropiación de producción científica, académica y cultural." Es evidente que el marco normativo legitima diversas prácticas y habilita para organizar el desarrollo y apropiación de saberes relacionados con la escritura.

¿Es posible evaluar las actividades de un taller?

Si indagamos sobre ciertos escenarios que configuran el imaginario escolar, es probable que nos encontremos con ideas construidas sobre una "buena clase": silencio frente a la explicación del/la docente y orden a la hora de resolver actividades. Frente a estas imágenes, el taller marca una ruptura. Sin embargo, este formato está protegido y legitimado por la normativa curricular. A pesar de esta situación, muchos docentes se enfrentan al conflicto de

conciliar este espacio de libertad con las pautas de evaluación, calificación, acreditación de saberes impartidos y promoción de la materia razón imperativa para pensar que una escuela que se replantea qué enseñar y cómo enseñar para que todos los que ingresan a ella aprendan modos de conocer que puedan ser transferidos a otros contextos y en otras situaciones, debe asumir un cambio real en sus propias prácticas evaluativas. De esta manera, se evitará cometer el error de plantear propuestas renovadoras que ocultan prácticas conservadoras en las cuales la evaluación continúa siendo una instancia de clasificación y un instrumento de poder.

En este marco, perduran todavía "falacias evaluativas" asociadas a una supuesta "calidad" de la enseñanza. Al tener en cuenta estos parámetros, nos veremos limitados para probar distintas estrategias de enseñanza y abordar integralmente el concepto de evaluación. Si, por el contrario, asumimos que todo proceso de enseñanza está acompañado permanentemente de la evaluación formativa, infundiremos a nuestras prácticas de una dimensión ética que integre a los jóvenes en sus propios procesos.

Este criterio nos permite afirmar que sí es posible acompañar desde la evaluación formativa las actividades de un taller. Incluso pueden considerarse las producciones como insumos de un proceso que puede aportar información susceptible de mensurarse a partir de una calificación, registro exigido por todas las escuelas para certificar a largo plazo los conocimientos de sus estudiantes.

Un taller de escritura creativa desarrollado en el aula no está formado por "escritores artistas" sino por usuarios de la palabra escrita. Se parte del supuesto que todos pueden escribir. Esta "igualdad de poder" es la base del trabajo para abordar, manipular y reflexionar sobre un sistema del que se hace uso cotidianamente.

Siguiendo las propuestas de Frugoni (2017) y de Andruetto (2017) consideramos que la *consigna* constituye el texto estructurante de las actividades que surjan durante el encuentro. Es fundamental tener en cuenta que, si toda evaluación forma parte de instancias comunicativas (Celman y Olmedo, 2011), la lectura compartida y la puesta en común constituyen momentos fundamentales. La lectura supone la escucha, un momento de comunicación con otros quienes le otorgan verdadero sentido y entidad a cada texto. Son, en definitiva, la razón de ser de la escritura.

Esos "otros" (maestro y compañeros) son, además, los encargados de ofrecer una mirada que permita una retroalimentación superadora. En este marco, el rol del profesor es fundamental no sólo para mediatizar las devoluciones sino también para regular y orientar a cada escritor para que realice una revisión de su texto.

Cada encuentro puede motivar la escritura de dos textos: el inicial resuelto en el taller y el reescrito planteado fuera del espacio escolar en un encuentro personal entre el usuario escritor y su producto lingüístico. Este segundo texto sí puede ser objeto de análisis por parte del profesor quien valorará, después de haber observado el proceso, cómo se han podido resolver los cambios.

Contrariamente a posiciones que sostienen que las "creaciones de un taller" no pueden calificarse porque la creatividad no "tiene nota", nos atrevemos a afirmar que a partir de la presentación de criterios compartidos, el texto reescrito puede ser susceptible de un tipo de calificación que valora y mensura los cambios producidos sólo a partir de cada texto en particular sin establecer dentro del grupo jerarquías o comparaciones. El desafío es valorar cómo cada participante ha podido superarse a sí mismo a partir de la comunicación con los otros: pares y docente.

Para ello, pensamos en la utilidad de una serie de instrumentos que pueden permitirle al profesor seguir el proceso y hacer devoluciones parciales o finales.

En primer lugar, la **observación y el registro** de las participaciones en un cuaderno de anotaciones.

En segundo lugar, un texto producido individualmente por cada estudiante que dé cuenta de una **reflexión metacognitiva** que incluya la narrativa del proceso de maduración textual, de las dificultades y de su superación (escrito luego de la segunda versión de la producción del taller). La idea es recuperar también el valor pedagógico del error o de aquellos conceptos que no se entienden.

Finalmente, las **rúbricas** permiten el consenso y la publicidad de criterios de evaluación en su diseño. Parten de una base positiva pues contemplan lo que el alumno ha logrado en mayor o menor medida. Desde esta perspectiva, todos los trabajos escritos de producción personal son susceptibles de tener una valoración. Así, se eliminan notas descalificadoras de alto impacto psicológico negativo en el autoconcepto que cada joven está construyendo de sí mismo. De esta manera, asumimos un compromiso ético con la enseñanza pero también con los aprendizajes de los jóvenes para garantizarles que su permanencia dentro de la escuela sea fructífera, desafiante y el punto de partida de un proyecto de vida personal.

Conclusiones

Este trabajo ha considerado la posibilidad de plantear clases de Lengua a partir de la modalidad de talleres y evaluarlas formativamente.

Nuestra postura considera al formato abordado como una oportunidad pedagógica para trabajar prácticas de escritura. En este sentido, se rescata la oportunidad que brinda el taller creativo para priorizar la producción personal sobre la reproducción de ideas ajenas, recurso usado todavía, de manera asidua, en las aulas. Esta potencialidad cognitiva que ofrece este formato está reconocida y legitimada por el cuerpo normativo que regula la educación tanto a nivel nacional como provincial.

Planteamos que no sólo es posible sino que es también beneficioso trabajar desde un hacer que motive la reescritura y la reflexión sobre el sistema de la lengua y sobre el propio conocimiento de la escritura. Este modelo de trabajo asumido como un proceso comunicativo y social exige a su vez un modelo de evaluación que lo acompañe. En este marco, la observación, el registro, las rúbricas y los ejercicios de reflexión se transforman en

instrumentos potentes para acompañar la construcción de saberes como resultado de la interacción social que se produce en una clase que no busca clasificar, jerarquizar ni excluir a los estudiantes sino transformar a la evaluación permanente en una aliada de las prácticas de escritura y de la inclusión social de los jóvenes.

Queda claro que el taller no es el único formato posible en las clases de Lengua y Literatura sino una alternativa que puede enriquecer las experiencias de los estudiantes con el conocimiento y que les permitan protagonizar, como en la vida, distintas situaciones durante su permanencia en la escuela.

Bibliografía

Andruetto, M.T y Lardone, L (2017). El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club. Córdoba. Comunicarte.

Celman, S., Olmedo, V. (2011): "Diálogos entre Comunicación y Evaluación". En Revista de Educación Año 2 - Nº 2. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Bs As, Argentina: eudem. Disponible en fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/29/73

Frugoni, S. (2017). Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela. Buenos Aires. El Hacedor

Gerbaudo, A. (2011). "El docente como autor del currículum: Una reinstalación política y teórica necesaria". En La lengua y la literatura en la escuela secundaria. Rosario- Santa Fe. UNL. Homo Sapiens ediciones.

Steiman, J. (2012): "Las prácticas de evaluación". en Más didáctica (en la educación superior). Bs As., Argentina: Miño y Dávila.

Constructos híbridos como innovación de las prácticas educativas en la Formación Docente

Laura Castro Maza
lccms28@hotmail.com
Sergio Matías Rodríguez
Ivanna Mandatori
Úrsula Vargas
Centro Educativo y Cultural Diocesano Virgen del Valle

Palabras clave: Prácticas Docentes, Educación integral, Curriculum híbrido, Constructos híbridos

> *"La información puede trasmitirse, se pueden inculcar las ideas, los sentimientos pueden compartirse, pero los significados hay que descubrirlos. No se puede "dar" significados a otra persona".*
> Matthew Lipman, 1992

La siguiente ponencia tiene como objeto contribuir en el proceso de formación docente. La práctica educativa constituye el eje vertebrador de la formación, lo cual es el resultado de una visión teórico-práctica metodológica que la considera desde un lugar diferente.

Por lo tanto, nuestro propósito es dar a conocer la concepción pedagógica y curricular que asumimos en las prácticas docentes que se desarrollan en la Institución educativa de la que formamos parte. Las prácticas de enseñanza en nuestro centro educativo se constituyen desde la perspectiva de la educación integral, centrada y orientada en la persona humana. En este sentido, consideramos que el principio de inclusión y respeto a las posibilidades de cada uno se corresponde con el reconocimiento de la dignidad de la persona, y por lo tanto, de negación de todo tipo de discriminación, injusticia y fragmentación de las propuestas educativas que atenten contra la integralidad del educando. Se reconoce a la educación como una responsabilidad compartida tendiente a lograr una profunda formación personal y social de los estudiantes.

Para fundamentar lo mencionado se propone la categoría que Pineau (2008: 35.) desarrolla en relación con *"La posibilidad trascendente"* la cual se vincula con la noción de inaugurar algo nuevo, poder romper con un destino supuestamente prefijado. Y ser docente es ser "cómplice" de ese hecho; no haber sido su autor, su único responsable, sino un participante de un proyecto que involucra a otros, y especialmente a nuestros alumnos. Es creer que el acto educativo vale la pena, y que puede inaugurar condiciones inesperadas.

Desde esta perspectiva, la cultura de la dominación y la acumulación del conocimiento son reemplazadas por la cultura del compartir y que enriquece tanto a los educandos como de los educadores. Es por ello que proponemos la concepción de una educación integral, que se

corresponde con una educación que dé respuesta a las necesidades y problemas que afectan a la sociedad, teniendo las instituciones educativas la responsabilidad de preparar a las nuevas generaciones para las sociedades del futuro y para las sociedades multiculturales.

De este modo, integrar significa también una postura abierta y conectada con las instituciones, las familias de los alumnos y con la sociedad, de manera que las prácticas valiosas aprendidas en las instituciones puedan trascender a la comunidad.

Procura el desarrollo equilibrado de la persona del educando, con el aporte de la información y el conocimiento proveniente del campo de la ciencia, la tecnología, las humanidades, como de los enfoques, modelos, teorías que se interrelacionan favoreciendo un equilibrado desarrollo de los sujetos de aprendizaje.

De este modo, se ha tomado como marco de referencia, las bases epistemológicas de la Enseñanza para la Comprensión propuestas por David Perkins, quien considera que constituye una *"…visión de la enseñanza que se alinea con diversas concepciones pedagógicas contemporáneas. Incluye la construcción del aprendizaje cognitivo (Collins, Brown, Newman), la idea de comunidades de investigación (Brown, Campione) y una cultura del pensamiento en las aulas."* (1999: 69)

Asumir las prácticas docentes desde la enseñanza para la comprensión implica la posibilidad de mejorar la calidad educativa de los aprendizajes. Tomando como referencia autores que trabajan esta perspectiva cabe destacar que permite ir más allá de la memorización y los ejercicios rutinarios, para ejercer la posibilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe. Permite la búsqueda en diferentes campos del conocimiento y favorece nuevas construcciones haciendo uso de la creatividad.

En concordancia con la propuesta pedagógica y curricular de la Institución, se considera que la comprensión despliega la posibilidad de desarrollar desempeños de aprendizajes situados a partir de actividades complejas que proporcionan a los estudiantes la oportunidad de aplicar sus conocimientos en una amplia variedad de situaciones a través del ejercicio de la explicación, la contextualización, la comparación, la explicación, etc.

Blythe y Perkins (1999: 72) sostienen que la comprensión incumbe a la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera. De esta forma el aprendizaje puede estar al nivel de la comprensión y no al nivel de la memorización.

Por otra parte, los modos, actitudes y valores que promueven la sana convivencia y preparan para el ejercicio de la libertad, para la comunicación y el respeto por los diferentes lenguajes, también forman parte de una auténtica educación integral, y representan el verdadero contenido humanístico de esta postura:

"A la educación integral la mueve la convicción que es necesario aprender de manera permanente, y que la educabilidad es una condición propia del ser humano, además de ser un derecho". (Verna, 2015).

Este desafío desde una postura innovadora siempre nos convoca a problematizar y re pensar las referencias curriculares para orientar las prácticas de la enseñanza y las maneras de relacionarnos con los alumnos.

Nuestra institución pretende promover propuestas curriculares enriquecedoras que puedan trascender los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales. De este modo las líneas de acción se centran en innovar el curriculum para aspirar al desarrollo de fortalecimiento de la calidad educativa**.**

Cabe destacar que la compleja realidad del conocimiento, como las nuevas exigencias tecnológicas, plantea un urgente cambio en la educación que se expresa en términos de transformaciones cualitativas del curriculum, como de los procesos de formación. En tal sentido, se requiere de otros enfoques que permitan reemplazar las propuestas centradas en la transmisión y reproducción del conocimiento, para poner al estudiante tempranamente en contacto con la realidad en general y la educación en particular.

En los tiempos actuales, la educación necesita ser vista desde una perspectiva sistémica, porque es desde dicho lugar que puede pensarse en el paso de un curriculum rígido a uno flexible. La integración curricular, al ser una problemática reciente (década de los ochenta), plantea otros vínculos, el de la integración social con la realidad en el aula, el desarrollo del conocimiento y la teoría del aprendizaje integral.

Las nuevas perspectivas del desarrollo curricular demandan la organización de procesos educativos de manera integral, es decir, superando las estructuras fragmentadas como consecuencia de la demarcación disciplinar y una organización horaria que aísla los espacios curriculares.

La propuesta del Centro Educativo (CECulD) se orienta a trascender los aspectos característicos de la integración curricular, enriqueciéndolos con la categoría conceptual y metodológica de innovación pedagógica denominada *curriculum híbrido,* que se define como una modalidad superadora del curriculum tradicional organizado por disciplinas, un enfoque que pueda mirar más allá de un tema concreto y pueda generar nuevas miradas y relaciones, sobre y entre los saberes que se tratan en las instituciones educativas.

Su desarrollo requiere la convicción de que siempre se puede enseñar mejor y que los alumnos pueden aprender más; una actitud abierta, de escucha, reflexiva, que esté atenta a las preguntas, a las posibilidades de articular saberes y campos disciplinares en estructuras superadoras; y del trabajo en equipo, de manera colaborativa y solidaria.

Las principales notas del curriculum híbrido son *la complementariedad*, *la flexibilidad*, *la intencionalidad, la contextualización y la integración - globalización*, que permiten asumir la perspectiva de la complejidad, en tanto modo de entender los problemas del mundo en término no lineales, ni fijos, sino integrados y globalizados. Asimismo permiten la consideración del contexto social, cultural e histórico de la institución, considerando el impacto que tiene en las prácticas, los materiales curriculares, las experiencias de aprendizaje. Implica un currículum abierto y flexible que atienda las demandas e intereses, motivaciones y

necesidades de las poblaciones estudiantiles, además de las del sistema educativo. El contexto no es neutro, ni independiente de la escuela, siempre la atraviesa y la transforma.

El curriculum híbrido es un ensamblado de elementos que persigue un objetivo común y un desarrollo en profundidad. Es una micro-estructura flotante con un máximo grado de flexibilidad posible.

Sin perder de vista el objetivo de mejorar los resultados en el aprendizaje, la hibridación ofrece la posibilidad de pasar de la enseñanza clásica a la centrada en las interrelaciones, favoreciendo la conectividad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

La hibridación es un fenómeno que se produce en diferentes escenarios, modificando el modo de pensar y de actuar. Hibridar requiere de ciertas herramientas, siendo la principal de ellas la creatividad, por cuanto es necesario jugar con las combinaciones, encontrar conexiones entre distintas realidades, nexos donde aparentemente no hay nada en común.

El curriculum híbrido tiene por función aumentar el grado de flexibilidad de la propuesta curricular hasta convertirla en inclusiva e interactiva. Requiere de una modalidad mixta de trabajo, entre presencial y virtual y con el mayor grado de autonomía personal y del grupo de estudiantes.

Para incursionar en estos valiosos enfoques surge una construcción conceptual y metodológica denominada *constructo híbrido* entendido como nuevo formato curricular que posibilita la integración de múltiples aspectos sin dejar de lado el conocimiento disciplinar de base. Son elementos de identificación tanto de los espacios curriculares de integración como los espacios y zonas curriculares híbridas.

Son lugares de intersección para los nuevos planteos, interrogantes, supuestos, conflictos vinculados con los temas y problemas de las propuestas formativas en los distintos niveles de la enseñanza.

Un constructo es un concepto que tiene el significado agregado de haber sido creado intencionalmente, ya sea con propósitos científicos o pedagógicos, pero siempre coherentes con la propuesta curricular. La referencia al trabajo a través de constructos se acerca al concepto de curriculum como una construcción cultural, es decir, no como un concepto abstracto, sino como un modo de organizar una serie de prácticas educativas. (Grundy, 1994).

Un constructo hibrido se configura a partir de tres elementos claves: tema, temáticas y problemáticas que permiten combinar, mezclar, conectar conocimientos de diferentes campos del saber, investigaciones y experiencias cotidianas para lograr nuevas y creativas soluciones a los problemas planteados, con alto grado de contextualización, aplicabilidad y poder transformador de la realidad. Los temas están estrechamente vinculados a la perspectiva transdisciplinar y las posibilidades de inclusión y prácticas interactivas.

Se deben considerar los siguientes aspectos para la elaboración de un constructo híbrido**:** un punto de partida necesario es la elección de los docentes que se constituirán en equipo de trabajo para acompañar a los estudiantes a resolver las problemáticas planteadas. Preferentemente para un trabajo ordenado deberían participar dos o tres docentes de

diferentes espacios curriculares. Cada docente debe llevar su propuesta y acordar un encuentro con sus colegas para seleccionar los temas de interés y que tengan cierta relación; deben corresponderse con los prescriptos en el curriculum. A partir de dicho análisis armar la nueva propuesta que signifique un tema que incluya a los seleccionados procedentes de los contenidos establecidos.

Finalmente, es importante destacas que trabajar con constructos híbridos no viene a reemplazar lo que ya está prescripto desde lo curricular sino que enriquecen nuestras prácticas de enseñanza.

Bibliografía

Davini, Maria cristina. (2012) *Acerca de las Prácticas Docentes y su formación*. Buenos Aires: área de Desarrollo Curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Instituto Nacional de Formación Docente.

Morin, Edgar (2011) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Editorial Paidos.

Pineau, Dussel y otros (2016) *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Editorial Paidos.

Verna, Ana María (2017) Referencias curriculares para orientar las prácticas de la enseñanza (Documento de Capacitación docente). Catamarca: C.E.Cul.D.

Wiske, Stone Martha (1999) La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Editorial Paidos

Políticas de inclusión en Educación Superior: ofertas formativas, enseñanza y territorialización en tres universidades del conurbano bonaerense

Ceresani Viviana
vceresani@gmail.com
Universidad Nacional Arturo Jauretche- Universidad Nacional de Lanús
Serial Alejandra
serialalejandra@gmail.com
Universidad Nacional Arturo Jauretche

Palabras clave: universidad, Curriculum, territorio, inclusión

Introducción

En este artículo se presenta el proyecto de investigación "La oferta educativa de las Universidades del Conurbano Bonaerense. Los casos de la UNAJ, la UNDAV y la UNPAZ" que se encuentra en su primera etapa de ejecución en la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

En el año 2009 se crearon en nuestro país seis universidades nacionales, una en la provincia de San Luis[43] y cinco en el conurbano bonaerense[44]. En el presente estudio se analizan tres de ellas: las Universidades Nacionales de Avellaneda, Arturo Jauretche y José C. Paz, que inician sus actividades académicas en el año 2011.

Estas universidades tuvieron desde su creación el propósito de constituirse como instituciones inclusivas y atentas a las demandas territoriales. A partir de este objetivo, han puesto en juego procesos que desafían a las tradicionales modalidades de formación y estructura universitaria. Esta reorientación se encuentra marcada por tensiones que deben ser analizadas teniendo en cuenta las prácticas y significaciones de las y los distintas/os actoras/es situados en un contexto económico, social y político particular.

En este trabajo se presentarán los primeros avances de este proyecto de investigación en el que se analizan las ofertas formativas en relación con su pertinencia territorial y sus modelos pedagógicos institucionales en el marco histórico político, económico y social de surgimiento.

Partimos de una serie de interrogantes iniciales, tales como ¿qué tipo de carreras se ofertan para atender la demanda?; ¿cómo están estructuradas y cuál es su orientación?; ¿qué estrategias formativas se han previsto para atender a la población estudiantil?; ¿qué resultados se están obteniendo en términos de aspirantes, estudiantes regulares y egresadas/os? De dichos interrogantes surge su objetivo del proyecto que es analizar la oferta educativa de las universidades nacionales de José C. Paz, Avellaneda y Jauretche para apreciar en qué grado

43 Universidad Nacional de Villa Mercedes (UVIME)
44 Universidades Nacionales de Avellaneda (UNDAV), de Jose C. Paz (UNPAZ), del Oeste (UNO), Arturo Jauretche (UNAJ) y de Moreno (UNM)

están enfocadas a atender las necesidades o demandas del territorio y a incluir a estudiantes de su zona de influencia.

En esta presentación nos enfocaremos en compartir uno de los ejes de indagación, el que refiere al relevamiento de la oferta en términos curriculares que nos permita avanzar en el análisis de las principales estrategias formativas en clave inclusiva.

Acerca de las ofertas formativas. La masificación de la educación superior que se produce desde mediados del siglo XX en Latinoamérica es un proceso instalado como fenómeno mundial que generó el acceso de poblaciones diversas, modificando el escenario universitario tradicional y las políticas educativas. Entre la década del '50 y los '80 la expansión de la educación superior se incrementa aceleradamente, al igual que el resto del sistema educativo.

Pasada la primera década del siglo XXI el acceso a la educación superior cobra un rol preponderante en el crecimiento y fortalecimiento de los países. En su informe para la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior* del 2009, P. Altbach analiza este fenómeno e indaga sobre los desafíos que enfrenta la educación superior como consecuencia del proceso de masificación ya consolidado. Este proceso incluye movilidad social para mayor cantidad de poblaciones, nuevas bases fundacionales para las universidades, incremento de sistemas diversificados y cambios en los estándares, entre otras tendencias de las políticas educativas para este nivel[45]. (Altbach, 2009)

Los diseños curriculares. Se entiende el curriculum como un proyecto político pedagógico que media entre los intereses del medio social y la educación y representa, según Vain, una herramienta que cada cultura utiliza tanto para perpetuarse como para su transformación (Vain 2013). Los discursos pedagógicos se desarrollan a través de leyes, resoluciones, diseños curriculares, documentos técnicos, así como publicaciones científicas y espacios formativos. Todo texto curricular es un instrumento de producción de saberes y definición de prácticas educativas: organiza discursos, sujetos, identidades, espacios y tiempos. Las instituciones educativas determinan un sistema de gestión entre esos saberes y las personas a través de sus diseños curriculares. Son los documentos que día a día definen las prácticas de enseñanza y aprendizaje. El curriculum en las universidades instalan unos modos del decir y hacer que contribuyen a la construcción de la identidad profesional, la meta deseada.

En la historia del campo del curriculum como área de estudio, las corrientes tradicionalistas sostuvieron la idea de un diseño curricular compuesto por compartimentos estancos "neutrales", sosteniendo la idea del conocimiento científico como un saber neutral, que además corresponden a una disciplina. A partir de las corrientes críticas, en las últimas décadas hubo una revisión a partir del reconocimiento de la arbitrariedad del curriculum "estático" y se plantea la posibilidad de concebir diseños que puedan ser redefinidos en el escenario que contemple el dinamismo de la ciencia y la tecnología y las transformaciones

45 Selección de nuevas ofertas formativas, intercambio de estudiantes, titulaciones conjuntas, investigaciones articuladas, establecimiento de redes interuniversitarias, bases de recursos compartidos, etc

sociales. En este marco, "el saber" se entiende como medio para alcanzar respuestas y producir conocimiento que mejore la calidad de vida de las personas y las sociedades. Estos lineamientos han generado nuevas conceptualizaciones que proponen la elaboración de diseños integrados (Litwin 1997).

La selección de la oferta. Principales tendencias. En este escenario, las universidades en todo el mundo entregan diplomas profesionales, de manera que las ofertas formativas y la adopción de distintos formatos curriculares guardan relación con la formación académica de profesionales que se dedicarán a la producción, ya sea de bienes, servicios o producción de conocimientos. Esta definición es fundamental si nos proponemos indagar en los formatos de enseñanza universitaria. Camilloni (2016) plantea que existen ciertas tendencias a nivel global que también es necesario considerar al momento de analizar cuáles son los factores que determinan las ofertas formativas y las curricula universitarias. La formación continua de profesionales es una necesidad instalada en todos los campos del desarrollo. La autora considera este proceso formativo en etapas. La primera de ellas es la de la formación inicial de grado y pregrado que analizaremos en este proyecto. Quienes se gradúen continuarán luego en un proceso de formación continua que abarcará toda su carrera profesional con la participación en instancias formativas de actualización en servicio, realización de cursos y carreras de posgrado, otras formaciones no institucionalizadas, y los saberes adquiridos en la propia experiencia. Otras de las tendencias actuales tienen que ver con la articulación con el sistema superior no universitario. Los ciclos de complementación curricular representan el acceso a una titulación universitaria para egresados/as de institutos terciarios. En este caso, solo una de las universidades relevadas cuenta con ciclos de complementación que tienen como requisito de ingreso ser egresada/o de una carrera de 4 años del nivel superior no universitario. La UNDAV tiene cinco carreras con estas características.[46]

Por otra parte, las carreras universitarias dan respuesta a necesidades surgidas del contexto socio-político y económico, los cambios científicos, tecnológicos y de producción. En atención a estas demandas surgen necesidades de formación que dan origen a propuestas nuevas. En las últimas décadas se incrementó la creación de nuevas carreras, que corresponden a profesiones que no estaban acreditadas y no requerían título universitario para su ejercicio, en algunos casos. En otros sus contenidos se desprenden de una parte de carreras tradicionales de grado. Existen también nuevas propuestas relacionadas con temáticas que antes suponían categorías transversales de abordaje o bien orientaciones como sucede con las carreras relacionadas con la problemática ambiental. Asimismo, hay carreras que abordan temáticas que históricamente formaban parte de carreras de posgrado y que actualmente se consolidan como demandas formativas para la inserción laboral. En este caso, en las tres universidades aparece oferta de estas características.

46 Lic en Diseño Industrial, Lic en Gestión cultural; Lic en Historia; Lic en Museología y repositorios culturales y naturales; Lic en actividad física y deporte; Lic en periodismo

Por otra parte, la creación de carreras con títulos intermedios que corresponde a una parte del plan de estudios, contenida en una unidad mayor, es otra de las tendencias actuales. Es una decisión que tensiona los estándares porque es necesario determinar sus incumbencias en el marco de una carrera de grado y compararla también a una carrera de pregrado (con terminalidad). Esta tendencia se cumple en dos de las universidades analizadas, UNAJ y UNPAZ: en todos los casos las carreras de grado a excepción de Kinesiología y Medicina en la UNAJ, tienen títulos intermedios. En UNDAV, solo tienen titulaciones intermedias las carreras Licenciatura en Enfermería y Licenciatura en Ciencias Ambientales

Vinculación territorial. Los sistemas universitarios en nuestro país, como contrapartida a la tendencia de estandarización de las formaciones, han tendido a la territorialización asociada a la democratización de la universidad. (Camilloni 2016). Los sistemas de educación superior incorporan el desafío de la vinculación intra e interinstitucional como tema central de agenda. Se multiplican los espacios de reflexión y se materializa la función social de la universidad como objetivo central. Las demandas sociales exigen de las universidades una vinculación real con el entorno productivo y sociocomunitario empezando por la selección de la oferta. La responsabilidad social de cualquier institución se define cuando una institución es consciente de sí, de la sociedad en la que se inserta y de su función en ese contexto. En este sentido la idea de formación integral incorporando la vinculación en la construcción de una identidad profesional que consolide una responsabilidad social real, involucra múltiples estrategias que modifican los discursos pedagógicos materializados en la oferta académica y sus diseños curriculares. La tendencia a la curricularización de las actividades de extensión en UNPAZ y UNDAV o vinculación en UNAJ aparece con una fuerte impronta, compartida por estas instituciones.

Los ejes esbozados hasta aquí nos permiten iniciar una aproximación a los puntos de encuentro y/o diferencias que estas tres instituciones presentan desde el punto de vista de las lógicas que atraviesan a sus propuestas formativas como así también a las estrategias y dispositivos que diseñan e implementan para cumplir con los mandatos fundacionales que las posicionan como universidades inclusivas y atentas a las necesidades y demandas del territorio del que forman parte.

Bibliografía

Accinelli, A. y Macri, A. (2015), "La creación de las universidades nacionales del Conurbano Bonaerense: análisis comparado de dos períodos fundacionales", en RAES - Revista Argentina de Educación Superior, Año 7, n° 11. 89 - 95.

Altbach, P- (2009) Trends in global Higher Education: tracking an Academic Revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 Word Conference on Higher Education. Paris: UNESCO.

Camilloni, A. (2016) "Tendencias y formatos en el curriculo universiario". I*tinerarios educativos N° 9* (*2016*), Universidad Nacional del Litoral.

Clark, B. (1991) *El sistema de Educación Superior*. México, UAM Ed.

García de Fanelli, A. (1997), Las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico. Buenos Aires: CEDES. Documento 117, Serie Educación Superior.

Litwin, E., (1997). Las configuraciones didácticas. Una agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

- Sturniolo, S., (2007), "La dimensión territorial en la formación universitaria", ponencia presentada en *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, UBA.

Vain, P. (2013) "Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos". en: Mainero, N. (Comp) (2013*). Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria*. San Luis, Nueva Editorial Universitaria de la UNSL

La Escuela ante el cambio cultural

Felipe A. Cerisola Moreno
fcerisola@hotmail.com
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: escuela, cambio, identidad, subjetividad

Resumen

Este trabajo presenta una investigación preliminar acerca de ciertos elementos que configuran el momento presente por el que atraviesa la institución escolar, desde la mirada de autores que permiten pensar el paso de una etapa a otra.

En este caso, el análisis se focaliza sobre una perspectiva trazada por el Eje 1 del Congreso: Nuevas Subjetividades.

Planteamos precisamente el rol de la Escuela como formadora de subjetividades, algo que constituyó un "ethos" de identidad fundamental que configuró históricamente a la institución escolar a partir de su surgimiento en la Modernidad y hasta nuestros días.

En este trabajo se da cuenta de algunos elementos que permiten hablar de un dinamismo diferente, que aparece como "ruptura" de ese "ethos" que lo cuestiona y lo pone en crisis, dando señales de un cambio hacia otro perfil, motivado - en parte- por el impacto de las nuevas tecnologías digitales, las cuales disputan los modos habituales de socialización primaria y cuestionan la autoridad docente, promoviendo la aparición y afirmación de nuevos sujetos escolares, con nuevas subjetividades.

Abordamos la pregunta sobre estos modos de subjetividad y por el proceso de su constitución, atento a que la institución escolar tuvo tradicionalmente el potencial de acompañar –como una misión esencial- estos procesos, que hoy en día se ven desbordados frente al cambio cultural actual y a las transformaciones sociales.

Interrogante que devela una multiplicidad de nuevas miradas, entre ellas la que involucra a los nuevos espacios y dispositivos de aprendizaje que se generan, así como a la relación que establecen con ellos los alumnos, sujetos que hoy aprehenden el mundo desde valoraciones diversas, críticas con la institución escolar pero al mismo tiempo comprometidas con la afirmación de identidades diferentes, sin prejuicios, prevenidas frente a las homogeneizaciones y sobre todo curiosas con el devenir de las nuevas tecnologías.

Es un hecho que ciertas notas identitarias de la Escuela -surgidas en la Modernidad- parecen haber perdido anclaje frente a un *ethos* completamente diferente que hoy configura a la sociedad toda. Una identidad, o nuevas "identidades", basadas fundamentalmente en las *relaciones digitales*. Frente a ellas, las comunidades escolares oscilan entre incorporar estas tecnologías en la vida institucional (incluso en las aulas) o tomar de distancia como un modo de prevención crítica frente a estas herramientas, con el convencimiento de que entorpecen el proceso de aprendizaje y la vida escolar en general.

Planteamos la pregunta en el presente trabajo sobre qué *entorpece* realmente el proceso de aprendizaje, y si estas herramientas puestas en juego en los procesos de relación entre los actores escolares conllevan en sí mismos ese potencial de obstaculizar o favorecer el paso de niños y jóvenes (y docentes) por la Escuela.

Dice Axel Rivas (2015):

> La diversidad de escenarios sociales y culturales genera ambientes escolares muy distintos. Algunas escuelas mantienen la disciplina el estudio y los rituales; en otras prevalece la dispersión de los alumnos hiper conectados; y en otras, la exclusión social ha dejado su influjo. (Pag. 26)

Hay otro dispositivo tradicional de la Escuela que ha sido cuestionado por influencia de los nuevos procesos culturales: el *disciplinamiento* de los cuerpos infantiles, dado por prácticas de control corporal, higienismo y medicalización, el cual mediante rituales escolares tendió a configurar una idiosincrasia que, al negar esta dimensión socio-sensible-afectiva (dimensión, en general, de lo que hoy llamamos hoy Educación Sexual Integral), promovió la afirmación de "un tipo" de hombre (o mujer) que denominamos "sujeto escolar": el hombre (o mujer) blanco, civilizado, heterosexual, naturalizando con ellos prácticas de *desigualdad*.

Como parte de estas nuevas configuraciones, de las cuales damos cuenta en el trabajo, la "sociedad digital" irrumpe en el escenario escolar promoviendo una nueva mirada sobre los "sujetos escolares". Pero además, pone en crisis los modos tradicionales de la autoridad docente, más atados al rol normativo que a la figura del adulto-tutor del niño y del joven.

En este contexto, el multiculturalismo actual de los grupos sociales cuestiona el rol de la Escuela porque no ven en ella representadas sus singularidades. Pero además, las familias –y muy particularmente los niños y jóvenes- reivindican sus identidades y sus pertenencias, en cuanto sujetos históricos, sexuados, diversos, multiétnicos. Esta "diversidad" pide permiso en la Escuela y rompe su misión de homogeneizar ciudadanos en el sentido antes mencionado.

Silvia Grinberg y Patricia Levy (2009) dicen que:

> Aquello que se plantea como política cultural de la diferencia refiere a la necesidad de dejar entrar en la Escuela otras voces, otras formas de pertenencia y de construcción de identidad cultural, y por lo tanto de participación social. (Pag. 137)

Por último, destacamos que también se pone en tela de juicio a los planes de estudio escolares y a los modos tradicionales de organización, asociados al currículo y al uso del tiempo escolar.

En la perspectiva de estos "nuevos escenarios", damos cuenta de que hay experiencias que realizan una búsqueda de nuevos formatos escolares donde, precisamente, la organización del tiempo persigue objetivos diferentes y promueve la socialización, la participación y la atención a la diversidad de los alumnos como valor, enfatizando la importancia de aquellas dimensiones subjetivas que –lejos de negar u obstruir- posibilitan y preparan el marco

adecuado para que niños y jóvenes aprendan y se sientan gustosos en la Escuela. Edith Litwin (2019) dice que:

> Pensar en comunidades de aprendizaje en las Escuelas es tratar de encontrar una manera de romper la homogeneidad del curso escolar. Se trata de encontrar intereses comunes en alumnos de diferentes grados o secciones tratando de provocar experiencias en las que los estudiantes prueben aprender en situaciones de aprendizaje basadas en las diferencias y en la decisión del grupo, que diseña sus propios objetivos, actividades y producciones. (Pag. 161).

Bibliografía

Carballeda, A. J. M. (2004). Del desorden de los cuerpos al orden de la sociedad. Buenos Aires, Espacio. Pag. 156-163

Grinberg, S. y Levy, E. (2009). Pedagogía, subjetividad y currículo: entre pasado y futuro. Bernal, Editorial Universidad de Quilmes.

Han, B. Ch. (2013). En el enjambre. Buenos Aires, Herder. Pag. 15 a 39.

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Buenos Aires, Paidos.

Scolari, C. (2008). Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital. Barcelona, Gedisa. Pags. 72, 79, 100-107.

Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente, en: Revista Todavía 07. Buenos Aires, Fundación OSDE.

Rivas, A. (2015). Una política integral para los docentes; en: La Educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo. Tedesco, J.C. (comp.). Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

El caso de los ingresantes en una nueva Sede Universitaria del interior argentino. Trabajando por la equidad y la diferencia

Marta Ofelia Chaile
chailemo@gmail.com
Pablo Sergio Dinoto
psdinoto@gmail.com
Sede Sur Metán – Rosario de la Frontera - UNSa- CI.UNSa

Palabras clave: Ingreso universitario, Sujeto estudiante, Inclusión

Resumen

La Sede Sur de la Universidad Nacional de Salta inaugurada en el año 2011 brinda estudios especialmente seleccionados a la población de los Departamentos Metán, La Candelaria, Anta y Rosario de la Frontera.

Los estudiantes suelen ser primeros miembros de familias de extracción social baja y medio- baja que ingresan a la universidad; por lo común portan y arrastran déficits de sus capitales simbólico y lógico y limitaciones de instrumentales para el estudio.

Ante esta situación se han recogido datos de su desempeño en el *ingreso universitario*(seis semanas previo al inicio de la actividad académica, con base en matemática y en comprensión de textos), y en una asignatura pedagógica del primer año del Profesorado en Matemática. Asimismo se reconocen las estrategias y acciones pedagógicas llevadas a cabo o acordadas, para aportar en los procesos estudiantiles de gestión y autogestión de herramientas, procedimientos y desarrollo de lógicas que les permitan lograr autonomía en su elaboración del *"ser universitario"*.

Se trabaja bajo el diseño de *una política universitaria de expansión e inclusión* que reconoce el derecho a la educación superior para los jóvenes, involucrando atención a sus problemáticas multidimensionales y buscando su incorporación en las aulas, cualquiera fuere su origen socio-económico, étnico-cultural y su estado de situación pedagógica.

Sostenido en el principio de la *igualdad* se reconoce que todos los estudiantes con estudios secundarios completos pueden acceder a la UNSa; a su vez se considera su diversidad, o la identidad que los caracteriza en sus rasgos propios. Dicha *diferencia* exige adoptar criterios que consideren y respeten su heterogeneidad, la variedad de culturas, sectores sociales, procedencia geográfica, discapacidad de los sujetos ingresantes.

A su vez, un trabajo por la equidad permite compensar la desigualdad estructural mediante la implementación de *acciones afirmativas*: becas, tutorías de orientación, boleto universitario y un trabajo en el aula favorecedor de la integración didáctica pedagógica de los alumnos/as.

Metodología aplicada para estudiar a los Ingresantes

Para la recolección de datos se emplea:

El *análisis documental* de la normativa sobre el ingreso en la UNSa y en particular en la Facultad de Ciencias Exactas. La primera propuesta enfatiza la no obligatoriedad y no eliminación del ingreso, por ser ampliamente democrático. Las propuestas de Exactas contextualizan el cambio epocal y su derivación en situaciones de difícil sostén y control social. Integra los conceptos de equidad, variedad y diferencia.

"El ingreso a la Universidad se caracteriza por limitaciones que expone no sólo su propio déficit sino los de las condiciones devaluadas o restringidas de los ámbito educativo-cultural, laboral, productivo de la Provincia. Se estima que entre un 40 y un 50% de los estudiantes que ingresan cada año a las universidades nacionales abandonan su carrera en el primer año" dice la RESCD-EXA Nº 643/2018, demostrando el reconocimiento de la problemática. Asimismo se expone un concepto de inclusión educativa según la Declaración de la UNESCO que "entiende por inclusión educativa el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de un tiempo de mayor participación en el aprendizaje. Involucra cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias con una visión común que incluye a todos". El presente trabaja se orienta al análisis de estos conceptos en relación con el ingreso.

Otra metodología de trabajo consiste en elaborar y aplicar una *encuesta ad hoc* a los ingresantes, con categorías básicas de estudio a realizar: condición social y condición laboral de la familia de procedencia, nivel de estudios de los padres, acceso cultural en su medio, etnia y cultura, hábitos de lectura y tipo, problemáticas de estudio, trayectoria de estudios, movilidad y transporte.

Como ejemplo, los datos de procedencia geográfica y desempeño ocupacional de los hogares de los ingresantes revelan una mayor concurrencia de jóvenes del área urbana que del área rural. Respecto del antecedente del tipo de estudios en la secundaria los jóvenes del área rural fueron a la escuela técnica por ser la modalidad emplazada por el Ministerio de Educación. Igualmente los del área urbana tienen limitadas posibilidades de elección.

En cuanto a ocupación familiar, se observa que las familias de zonas rurales, se dedican a la actividad agropecuaria, como peones y cuidadores de campo; no poseen una actividad económica independiente. Las familias de las zonas urbanas, invisten diferentes ocupaciones que son: empleadas domésticas, empleadas de comercio y en menor medida se dedican al cuidado doméstico de sus propios hogares.

Zona Geográfica	Modalidad de escuela secundaria a que se asistió	Ocupación familiar rural	Otro tipo de ocupación familiar (tarea doméstica, comercio.)
76% Rural 24 % Urbanas Año 2017	55 % Contable – Informático 45 % Rural –Técnico	24%	76%

80% Urbanas 20% Rurales Año 2018	60 % Contable – Informático 40 % Rural –Técnico	20%	80%

Tabla Nº 1: Datos de ambiente socio-geográfico y tipo de ocupación de los hogares de procedencia de los ingresantes al primer año del Profesorado. Años 2017 y 2018. Sede Sur UNSa – Rosario 2017. Elaboración propia.

La tercera metodología de investigación consiste en la *intervención didáctica* registrando sus modos de trabajo con los ingresantes, las dificultades de estudio y de aprendizaje, limitaciones de vocabulario, carencias de organización lógica y procedimental de los estudiantes. Se cuestiona, revisan y definen consignas, para que sean bien interpretadas, y se insiste en que participen de la evaluación y su calidad como instrumento y proceso. Se busca respetar la diferencia y trabajar por la equidad.

Resultados alcanzados

Se trabaja para lograr la *inclusión* y la *retención* de los estudiantes (curso y cátedras de primer año) y se practica un trabajo pedagógico y de acompañamiento reteniendo su presencia bajo principios de *equidad* y de respeto a la *diferencia.* Se recurre a dispositivos institucionalizados como el mismo Curso de Ingreso y una constante presencia de la jefatura de prácticos de la cátedra pedagógica, para consulta corriente de los estudiantes. La periodicidad del dictado de las clases teóricas resulta ser un elemento colaborador en la retención, mientras que su ausencia desmotiva, disminuye compromiso y finalmente conduce a un ausentismo definitivo. Se manejan cifras y opiniones vertidas por ingresantes.

La toma de encuestas permite reconocerlos como sujetos en contexto. Muestran deficiencias de tipo cultural: vocabulario limitado, mínima experiencia de lectura de libros, revistas etc. y en especial dificultad en la elaboración de una matriz representativo/simbólico en lo intelectual, lo que les torna difícil articular el manejo de la lógica, el dominio del lenguaje formal, la expresión del pensamiento y la construcción de los saberes.

Habiéndose hipotetizado la necesidad de "el papel de la educación para superar las desigualdades sociales y la necesidad de una política educativa progresista real, científicamente fundada, que no se quede en la crítica que paraliza y permite la inserción del discurso neoliberal" se acuerda que "Esta política debe potenciar las capacidades pedagógicas de la escuela para resolver los nuevos problemas, intervenir sobre las dimensiones de la demanda educativa y adecuar la oferta pedagógica a las características culturales y condiciones de vida de los diversos grupos sociales (Tenti Fanfani en Educación, Lenguaje y Sociedad 2008: 267). Adaptando la expresión al ámbito universitario Tenti Fanfani permite articular la necesaria relación de superación de la problemática de las desventajas socio-educativas de la población concurrente a la Sede Sur y un trabajo pedagógico de compromiso con la población necesitada.

Ahora bien, si es cierto "que la desigualdad tiene efecto sobre los menos aventajados, es justo distribuir de modo de compensar y conducir a un restablecimiento de un igualitarismo que no siempre es tal. "Una justicia distributiva en educación debe tender a la equidad,en el sentido de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos. En suma, la equidad en educación gira la cuestión de la justicia escolar de cómo resuelve la situación de los peor situados, en una redistribución proporcional a las necesidades" (Bolívar, 2005: 44). Por ello se propicia y se trabaja desde el ingreso y desde la cátedra, un trabajo por la equidad de los estudiantes.

Definido ello más la observación de los estudiantes en las consultas y acompañamientos de cátedra –tercer dispositivo de acción didáctica en el presente trabajo- la intervención de los profesores orienta al logro de autonomía en los aprendizajes, a saber planificar la tarea de estudiar – semanal y en previsión al trabajo práctico y al parcial-, a realizar lectura de bibliografía seguido de análisis del contenido más evaluar la interpretación de textos –primero con el docente, luego con un par o grupo, finalmente solo-, redactar partiendo de definir sobre qué se escribirá y planificar el cómo considerando partes constitutivas y tipo de mensaje a elaborar. También se sugiere la autoevaluación y la evaluación por pares.

Los registros recogidos señalan las dificultades y la intervención, más una apreciación de logros de superación.

Las planillas de seguimiento de estudiantes de la cátedra pedagógica de primer año del Profesorado de Matemática, exponen la evolución del rendimiento académico.

Su organización en cuatro años sucesivos permite observar los porcentajes de aprobación y desaprobación de las cursadas respectivas de la asignatura, señalando el alcance de objetivos propuestos versus la no acreditación de saberes por otras cantidades de estudiantes.

Resultados en % Año de Cursado	**Porcentaje de Aprobados**	**Porcentaje de Desaprobados**
2014	60%	40%
2015	37%	63%
2016	75%	35%
2017	80%	20%
2018	85%	15%

Cuadro Nº 1: Resultados de Evaluación de la cursada de Introducción a la Educación en cuatro años académicos sucesivos. Sede Sur Rosario UNSa 2019. Elaboración propia.

En 2014 hay un rendimiento relativamente aceptable, que disminuye en los dos siguientes años y luego tiende a mejorar significativamente. El seguimiento registrado de la casuística de la no acreditación del espacio curricular expone diferentes razones: inasistencias reiteradas, desaprobación de la recuperación de parciales y en menor cantidad, alumnos que no realizan el trabajo de campo final.

En diálogo informal con los estudiantes, éstos expresan que las causas por las que no pudieron aprobar la materia son:

No alcanzar a leer y estudiar todo el material;

No lograr comprender el material bibliográfico;

Falta de una metodología de estudio para organizar la información;

Miedo a los exámenes escritos y orales.

Los estudiantes que continúan sus estudios son los que han logrado, con ayuda de los docentes, comprender las lógicas de ser estudiantes universitarios. Un cuatrimestre de quince semanas de duración requiere de condiciones que muchos de ellos no logran elaborar o recuperar, pese al acompañamiento pedagógico.

Conclusiones

"Partir desde el origen" de los ingresantes conlleva el compromiso institucional de compensar las diferencias y trabajar por la equidad. Ello sobrelleva a definir, desde el Curso de Ingreso, el compromiso de la cátedra universitaria. Por tanto se implicó e implica un proceso de intervención didáctica pautada, conversada, registrada en su interior, y luego se procede a validar o revisar estrategias o abordajes no convenientes, siempre conteniendo la presencia del sujeto estudiante en contexto.

El marco teórico expuesto en los documentos de política de secretaria académica de la UNSa y de la Facultad de Ciencias Exactas resulta útil, pertinente y aprovechado para el presente cometido.

La encuesta aplicada y sus resultados, aunque previstos, arrojan datos desconocidos o no advertidos. Ej.: ¿cómo accede un estudiante de un pequeño paraje del interior de Rosario de la Frontera o de la Metán a la UNSa si no hay una frecuencia horaria de transporte, accesible en relación con los horarios de clases? Es una realidad que contradice su posibilidad de inclusión/retención.

Desde la didáctica, por su parte, se ha debido cambiar de la centralización en la enseñanza y en el profesor, a concentrarse en el aprendizaje y el ingresante. Revisar su cultura respecto de qué es estudiar y cómo debe hacerse, requiere un seguimiento constante y un acercamiento "al día" de abordajes pertinentes, en lo que debe responder el compromiso docente. Pero también para el estudiante toma su tiempo.

Bibliografía

Bolívar, A. (2005) Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 3, num.2, pp. 42-69. En: http://www/redalcyc.org/articulo.oa?id=55103205.

Bolívar, A. (2012) Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual, 1(1), 2012, pp. 9-45. En: http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf.

Chaile, M. O. (2015) Igualdad, equidad, diferencia: Análisis de categorías conceptuales que ayudan a fundamentar una revisión del tema del ingreso universitario. En hachetetepe Revista Científica de Comunicación y Educación. Nro. 10, pp. 32- 46.

Dubet, F. (2005) La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una sociedad justa?. Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. (2011) Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Dussel I. (2004) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina. Algunas reflexiones y propuestas. Flacso. Sede Argentina.

Manzano Mauricio. (2017) Rol del docente universitario en el proceso de aprendizaje. En:https://uls.edu.sv/sitioweb/component/k2/item/622-rol-del-docente-universitario-en-el-proceso-de-aprendizaje

Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Salta (2018) RESCD-EXA Nº 643/2018. Propuesta de Ingreso y Seguimiento.

Tenti Fanfani (2008) La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XIX, Primera Edición, 2007, 272 pp.en Educación, Lenguaje y Sociedad Vol. V N° 5. Reseñas, p. 267.

Tiramonti, G. (2005) La Escuela en la Encrucijada del Cambio Epocal. Educ. Campinas, Vol. 26-92. Disponible en http://www.cedes.unicam.br.

Torelló Oscar Mas. (2011) El profesor universitario: sus competencias y formación. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado. VOL. 15, 3. Diciembre 2011. En:https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf

Experiencia educativa mediante el uso de TIC para el aprendizaje en contextos pedagógicos heterogéneos

Víctor Contreras
vcontreras@unpaz.edu.ar
Daniel Fernandez
dfernandez@unpaz.edu.ar
Universidad Nacional de José C. Paz
Leila Broda
lbroda@ee501jcp.edu.ar
Cecilia Ducombs
cducombs@ee501jcp.edu.ar
Escuela Especial N° 501, Unidad de trastornos especiales sociales

Palabras clave: Contextos Heterogéneos, Aprendizaje Lúdico, Interfaces Gestuales, Trastorno del Espectro Autista.

Resumen

El proyecto propone contribuir en el fortalecimiento de las actividades de investigación aplicada a partir de la utilización y análisis de herramientas de software que utilicen interfaces gestuales para ser utilizados en la construcción de contextos pedagógicos heterogéneos concebidos para una educación diversa.

El enfoque actual sobre Educación Inclusiva, que plantea contemplar la diversidad de todos los estudiantes del sistema para poder dar respuestas adecuadas a cada uno desde las propuestas áulicas e institucionales.

Tal como se plantea en el diseño curricular actual de la Provincia de Buenos Aires, el sistema educativo tiene la necesidad, la responsabilidad y el desafío de atender a la diversidad en el aula. Las particularidades individuales implican divergencias en las formas de acceder al conocimiento, por lo cual se deben brindar oportunidades y herramientas diferentes para el aprendizaje, contemplando y capitalizando las diferencias y habilidades de cada uno, como intereses, estilos y ritmos de aprendizaje particulares. Esta variedad será la que permita desarrollar objetivos y contenidos comunes, pero que respeten las distintas peculiaridades para hacer posible el éxito educativo de todos.

"Así, la diversidad deja de ser un problema para convertirse en un desafío y en una oportunidad para enriquecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje." "Es desde esta perspectiva de respeto por la diversidad que se concibe a la educación inclusiva como una estrategia para reducir la exclusión a través de la transformación de las prácticas institucionales y pedagógicas." (Diseño Curricular DGCyE de la Provincia de Buenos Aires-2018 – Pagina 22).

En una primera etapa, la investigación se focalizará en el trastorno de espectro autista de alto funcionamiento, analizando las posibilidades de transferencia tecnológica a escuelas especiales que trabajen con niños con esta u otras dificultades de aprendizaje.

Los niños con TEA, como también otros niños que no padecen este trastorno, presentan una afinidad por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Contreras & Fernandez, 2016) y su aplicación es de gran ayuda para fomentar, mediante juegos, la inclusión del niño en el universo simbólico teniendo como punto principal el valor del aprendizaje lúdico enunciado por Jean Piaget en su Teoría Estructuralista (Piaget, 2007). Dicha inclusión en el universo simbólico es buscada y utilizada actualmente por especialistas en estos tipos de trastornos y la tecnología puede acelerar dicha búsqueda.

Para llegar a conclusiones, primeramente, se decidió iniciar la investigación y análisis sobre trabajos relacionados acerca de la implementación de software para niños que padecen trastorno de espectro autista de alto funcionamiento. Un producto que se relaciona íntimamente con esto y que será particularmente estudiado es Kinems (Kinems, 2018). El motivo del estudio de video juegos como Kinems se da porque ofrecen modalidades naturales de interacción del usuario y parecen ser muy beneficiosas para la población con el trastorno mencionado en edades tempranas debido a la combinación de actividades físicas con tareas de entrenamiento cognitivo (Contreras & Fernandez, 2017). Aún existe la dicotomía sobre cómo integrar estos juegos en las escuelas y cómo organizar estudios sistemáticos de evaluación para conocer su valor agregado (Kourakli, Altanis & et al., 2017).

Se espera que herramientas de este tipo contribuyan a las terapias convencionales y fomenten una mejor interacción social. Las actividades de la aplicación están pensadas para ser desarrolladas de manera **tripartita**, esto es, se fomentará la interacción entre el niño, las interfaces gestuales y el profesional (o tutor) en su rol de acompañante (generando tanto las explicaciones necesarias -según el caso- como la motivación para lograr los objetivos propuestos).

El factor innovador del proyecto radica, por un lado, en que los niños pueden interactuar a través de los movimientos de su cuerpo, basándose en interfaces gestuales sin la necesidad de dispositivos adicionales (como mouse, teclado, joystick, etc.). Por otro lado, también es significativo el hecho de que no se han encontrado investigaciones o proyectos relacionados con la aplicación de interfaces gestuales aplicadas a las inteligencias múltiples u otros trastornos de aprendizaje similares a nivel regional. Existen evidencias de esfuerzos de investigaciones similares a nivel mundial (España, Grecia, Estados Unidos y Reino Unido), por lo que será un aporte respecto a nuevas prácticas de educación inclusiva.

Basado en el párrafo anterior, también se propone el análisis de aplicaciones de software existentes y desarrolladas por los países antes mencionados y la evaluación de las posibilidades que tiene de transformarse en una verdadera innovación a partir de su aplicación en escuelas especiales, del área de influencia de la Universidad Nacional de José C. Paz.

Se considera prioritario transformar el conocimiento básico que hoy existe sobre el uso de interfaces gestuales en el área educativa, en un dispositivo innovador aplicable en escuelas especiales, que permitan una mayor inclusión social en niños con diversos trastornos en el aprendizaje. Para ello, se replicará lo realizado en contextos educativos de otras regiones del mundo realizando las modificaciones necesarias para adecuarse a la realidad coyuntural de nuestra región y así fortalecer la articulación entre la Universidad y la comunidad.

El objetivo propuesto es implementar el uso de la aplicación tecnológica Kinems como herramienta en la construcción de contextos pedagógicos heterogéneos concebidos para una educación diversa. Este tipo de herramienta sirve para fomentar, mediante el juego y el movimiento, la inclusión del niño/a en el mundo simbólico, así como también promover el desarrollo de habilidades sociales, comunicacionales, funciones ejecutivas, cognitivas, motrices y sensoriales.

Bibliografía

Alessandria, M., Thorpa, D., & et al. (2005). ¿Podemos curar el autismo? Del desenlace clínico a la intervención. REV NEUROL 2005; 40 (Supl 1): S131-S136

Carrera Duaigües, J. (2013). Actividad física para personas con discapacidades. Wanceulen Editorial Deportiva. Sevilla, España.

Cheng, Y., Moore, D., & et al. (2005). Collaborative Virtual Environment Technology for People with Autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 231-243.

Contreras, V. H., & Fernandez, D. A. (2016). Interfaces naturales como complemento educativo, cognitivo y social en personas que padecen TEA. II Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad. Políticas públicas, ideologías y modos de abordaje de la discapacidad en el marco de las Ciencias Sociales.

Contreras, V. H., & Fernandez, D. A. (2017). Una nueva mirada al tratamiento del espectro autista: ¿cómo pueden ayudar las interfaces gestuales? JOINEA 2017. Jornada de Integración, Extensión y Actualización. Universidad de Misiones, Apóstoles.

Díaz Olmedo, P. (22 de 01 de 2018). ESPIRAL. Obtenido de http://www.espiralsantacruz.com/noticias/grados-de-autismo-capacidadintelectual-e-inteligencias-multiples/

DSM-IV-TR Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (2000). American Psychiatric Association.

Duque, E., & Vásquez, A. (2015). NUI para la educación. Eliminando la discriminación tecnológica en la búsqueda de la inclusión digital. Colombia: Centro de Investigaciones, Corporación Universitaria Americana.

Gallego Matellán, M. (2012). Guía para la integración del alumno con TEA en Educación Primaria. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad – INICO.

Instituto Nacional de la Salud Mental (2016). Trastornos del espectro autista. Instituto Nacional de la Salud Mental, Oficina de Política Científica. Bethesda, Maryland.

Kinems Inc. (15 de 09 de 2018). Kinems. Obtenido de http://www.kinems.com/#method

Kourakli, M., Altanis, I., & et al. (2017). Towards the improvement of the cognitive, motoric and academic skills of students with special educational needs using Kinect learning games. International Journal of Child-Computer Interaction, (págs. 28-39).

Lozano Martínez, J., Ballesta Pagán, F., & et al. (2013). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC)en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con Trastorno del Especto Autista (TEA). Campo Abierto.

Piaget, J. (2007). La representación del mundo en el niño. Ediciones Morata.

Rapin I, K. R. (1998). Neurogiology of autism. Ann Neurol, 43:7-14.

Toledo, J. (2014). Diseño de Interfaces Gestuales, aplicado a la Instalación Multimedia. Universidad Nacional de La Plata

Torras Virgili, M. (2015). Trastornos del espectro autista: estrategias educativas para niños con autismo. Universidad Internacional de Valencia.

Narrativas sobre la práctica docente: primeras experiencias de estudiantes de artes plásticas

Raquel Córdoba Vázquez
rachicorva@gmail.com
Brenda Jimena Coria Muñoz
Ana Cecilia Palacios
Facultad de Filosofía y Letras - UNT

Palabras clave: enseñanza – experiencia – matrices - proyecciones

Resumen

La práctica docente representa en el recorrido académico de los profesorados la puesta en valor de las experiencias en el terreno siempre cambiante de las instituciones y las aulas y al mismo tiempo, el espacio-tiempo donde se cristalizan tradiciones, marcas y modelos educativos. Así, la formación en la práctica profesional se constituye como un eje integrador que impulsa la vinculación de los campos de la formación general y específica a través del análisis, la experimentación y la reflexión en diversos contextos sociales y en diferentes instituciones escolares. Espacio y tiempo privilegiados donde se comienza a construir desde un formato estructurado la identidad del rol docente.

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación: "Estudiantes universitarios no tradicionales y curriculum vivido. Una indagación biográfico narrativa" de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Propone una lectura sobre el proceso de la residencia y práctica docente de estudiantes del Profesorado de Artes Plásticas, a partir de notas y registros que se realizan en dicho proceso, el cual se inicia en la cátedra de instituciones educativas. En ella los alumnos realizan su entrada al campo institucional con herramientas que les permiten analizar elementos más allá de lo visible. También les proporciona las primeras oportunidades de producir textos viviendo instancias de la vida institucional. El análisis de las producciones escritas durante este proceso intenta avanzar en el estudio de la incidencia de la experiencia docente en la biografía de estos estudiantes como un campo de vivencias y desafíos que plantea aprendizajes diferenciados.

Para este trabajo de investigación, implementamos una serie de preguntas que se realizaron a un grupo de 5 alumnos de Profesorado de Artes Plásticas. Se intentaba recuperar imágenes de la entrada a las aulas que posibilitarían indagar sobre cuáles son los rasgos que estos estudiantes logran definir sobre la práctica docente a partir de sus observaciones y cómo impactan en la definición del "yo profesional" en sus momentos iniciales, agudizando la mirada en situaciones vividas, sensaciones y sentimientos que provoca la complejidad de un aula. El relevo a través de la escritura de la experiencia concreta representa en sí misma una perspectiva de reflexión diferenciada, condicionada por la historia personal, la relación con la palabra en sus posibilidades de comunicar y permite establecer más allá de rasgos comunes, aspectos que distinguen y enriquecen la definición de la profesión docente.

La etapa de las observaciones implica en el proceso de formación docente, entrar en las instituciones educativas, escenarios complejos atravesados por las condiciones propias del contexto social. En palabras de Gloria Edelstein (2015) "*esta etapa es un punto de partida que requiere claridad teórico-metodológica fundamental para evitar desorientación y pérdida del valor empírico*". A su vez, también supone la interpretación de lo que sucede en las aulas, ejercitar la lectura de un campo en el que se dan situaciones diversas, simultáneas y que exige una mirada aguda, un posicionamiento ideológico, una postura teórica, que brinden una plataforma desde dónde interpretarlo.

En otras palabras, este proceso de formación ayuda a mirar niveles de complejidad (Lidia Fernández,1998) que van desde lo observable hasta los rasgos, acciones, mensajes, etc. que subyacen en una institución educativa.

Experiencias en palabras

A continuación presentamos algunas de las preguntas presentadas a los alumnos:

1. Rescaten al menos 2 (dos) imágenes que refieran a situaciones dadas en las clases en las que se les plantearon preguntas, dudas, inquietudes acerca de lo educativo. Describan las mismas lo más detalladamente posible.
2. ¿Alguna de las situaciones vividas en las aulas encuentra resonancia en su propia experiencia escolar? Establezcan relaciones que permitan un análisis de las mismas.

A partir de estas preguntas, los estudiantes respondieron según la experiencia registrada y su propia historia escolar. Estos son algunos párrafos que dan cuenta de ello:

> (…)Una de las situaciones que me impactaron fue cómo la docente confía en sus alumnas, muchas veces los trabajos se realizan fuera del aula. Quizás la confianza se deba a la buena relación que se generó con el curso, pero lo que me impactó fuertemente es como, ante situaciones donde la clase se sale de control, donde el ruido, los movimientos de los diferentes grupos, la música reproducida por los celulares, los juegos, las burlas, invaden el aula, la profesora levanta su voz, pasa de su tono habitual, sereno, paciente, a un tono mucho más alto, sin llegar a ser un grito, sin ser violento, como si tuviese la capacidad de controlar a la perfección el manejo del volumen de su voz. Solo a la voz de "chicas" y seguir en ese tono con la consigna o el mensaje, el curso presta atención y vuelve a la actividad que los reúne." (A. R)

> "Al principio me resultó difícil interpretar las consignas de las actividades dadas por el docente, por la poca claridad y comunicación de parte de él. No era claro ni explicito o expositivo en cuanto a la consigna y las actividades a desarrollar para mí, sin embargo los alumnos se manejaban de acuerdo a la situación como si supieran de qué se trataba, el profesor se acercaba a los que traían materiales a explicar cómo seguir, mientras que los que carecían del material no trabajaban y se dedicaban a trabajar en otras áreas, usar celulares por motivos personales y dormitar en la clase. Esta situación también me impactó por la desmotivación tanto de los alumnos como del profesor, desde una percepción personal, de que siempre hay algo que hacer.
> Me hizo recordar a mi trayectoria escolar secundaria, a unas materias que eran muy aburridas donde no le encontraba sentido ni valor.

Esto me lleva a preguntarme sobre qué es lo que nos motiva a estar allí en ese espacio como docentes frente a esos jóvenes y de qué manera quiero estar." (M. A.)

"Creo que la experiencia más cercana a mi vivencia escolar con las observaciones que he realizado sería la que he definido como indisciplina, es decir, realizar acciones que no permitan que la clase se realice con normalidad. Es lo que vi en las observaciones, los chicos al no sentirse muy vinculados con la materia o el tema que se da en la clase generan esta acción.
(…)Una de las dudas planteadas desde que comencé las observaciones y que me he preguntado en varias ocasiones es sobre cómo plantear la cuestión disciplinar con los chicos cuando empiece las prácticas, cómo establecer las nuevas reglas que regirán el curso cuando yo esté a cargo. Será un situación que no se corregirá así nomás, sino que estoy seguro que habrá resistencia y otros mecanismos que los chicos como grupo podrán proponer." (H. Z.)

(…)Finalmente otro suceso que me dolió mucho se debió al comentario de la docente acerca de situaciones personales de sus alumnos con una falta de empatía total y frialdad en sus palabras, noté que nunca habla de ellos con afecto, cómo su relación es distante, jamás de ríe con las humoradas de los chicos y nunca hace una devolución con una sonrisa; no veo en ella calor, humanidad, ni nada parecido. Habla de ellos cuando se dirige a mí de una manera despectiva, a veces halaga un poco a sus preferidos y a los que más la necesitan poco los motiva y les presta menos atención, tampoco le preocupa que esto se note, esta es una actitud reiterada que me hace sentir incómoda e impotente.
Surgieron para mí en este momento interrogantes como el hecho de nunca haber trabajado con alumnos conflictivos ni con alumnos del primer ciclo me pregunté:¿estaré a la altura de circunstancias? ¿Este grupo se me irá de las manos? Incertidumbres propias de enfrentarme a algo nuevo (…) (N. P.)

"Cuando la profesora explicaba cómo se construye el circulo cromático algunos alumnos jugaban a los videos juegos, otros estaban con el celular, otros hablaban y una chica dormía.
La resonancia de la situación vivida en mi propia experiencia escolar, es que a mí en la secundaria me habían enseñado de la misma manera el círculo cromático, realizado en la carpeta y luego corregido por el profesor." (M. C.)

Análisis de las experiencias

A partir de estas palabras, se extrajeron algunas constantes que se presentan en los escritos.

- Interés por el impacto positivo o negativo de las estrategias del profesor
- Reflexiones y/o expectativas acerca del propio desempeño al momento de realizar la práctica.
- Reflexiones, preguntas, acerca de las aristas y matices que presenta la relación docente-alumno en el contexto del aula.
- Reflexiones acerca de lo observado en relación a su propia experiencia.
- Imágenes de la cotidianeidad de las aulas y análisis de las mismas.
    - De estas constantes se construyeron las siguientes categorías de análisis:

1. Concepciones acerca del vínculo docente-alumno y su relevancia en el proceso enseñanza- aprendizaje.
2. Relación de lo observado con versiones del rol docente, de la implicancia de enseñar.

1. En relación con la primera categoría que remite al vínculo entre sujetos de la práctica educativa, a aquello que ofrece rasgos distintivos como tal, pero que se actualiza, distingue, particulariza en cada situación, en cada aula, puede observarse de qué modo la propia historia o las propias versiones que de dicho vínculo se tienen, otorgan significaciones distintas a las situaciones vividas u observadas, las cuales reafirman o contradicen esas versiones personales. Las significaciones otorgadas pueden sintetizarse en lo siguiente:
   - Importancia dada a la *confianza* del profesor hacia el alumno que se manifiesta en una mayor libertad en el uso de tiempos y espacios.
   - Descubrimiento de la posibilidad del uso de la voz por parte del docente como recurso para reestablecer el orden necesario para el desarrollo de la clase, como algo implícito, un acuerdo que permite establecer límites por parte del adulto.
   - Mirada crítica hacia la irrelevancia de las consignas de trabajo y la "adaptación" de los alumnos a la dinámica de clases poco significativas. Este significado encuentra relación con la propia experiencia y dispara motivaciones acerca de la propia práctica.
   - Relevancia dada a la disciplina como supuesto insoslayable para sostener el proceso de enseñanza -aprendizaje.
   - Mirada crítica acerca de la apatía del docente hacia la clase y el desconocimiento del alumno como sujeto, como un "otro" que forma parte del vínculo.
   - Importancia dada a la *flexibilidad* por parte del docente en la propuesta de enseñanza que implica una confianza en el alumno.
   - Conjeturas acerca de las aristas que pueden desplegarse actualmente en relación al vínculo docente –alumno.

En relación con la segunda categoría, lo observado remite a versiones de lo que implica enseñar, incumbencias del rol docente construidas a partir de la propia experiencia y que permiten valorar la realidad de las aulas, encontrando datos, pistas de un posible desempeño cuando llegue el momento de la propia práctica.

Según lo registrado, enseñar implicaría:

- Establecer acuerdos para el trabajo (de enseñanza y aprendizaje) que representan libertades y limitaciones en la dinámica de la clase (uso de espacios y tiempos, encuadres significativos para la tarea, etc)
- Manejo de los grupos de alumnos, basados en la confianza pero manteniendo el profesor la autoridad y la relación asimétrica con ellos.
- Establecer la dinámica de la clase, a partir de momentos de exposición, explicación y momentos de interacción, generando el interés de los alumnos.

En cuanto aquello que se rechaza o critica por encontrarlo ajeno o contradictorio de lo que se supone como distintivo de la enseñanza:

- Desinterés por crear condiciones óptimas para el aprendizaje (consignas poco claras, indiferencia en relación al hecho de que los alumnos no responden a la propuesta de trabajo, o abandonan la clase).
- Poca importancia dada al desinterés de los alumnos, lo que genera ausentismo o abandono de la clase.
- Desidia en la preparación y utilización del material didáctico. Improvisación en el uso de los recursos y el planteo de actividades.
- Arbitrariedad en la valoración de logros o dificultades de los alumnos.
- Desactualización en el abordaje de contenidos de enseñanza y de las propuestas didácticas.

Conclusiones

La experiencia estudiantil como residentes y practicantes en instituciones educativas se genera en una trama de significados en la que se entrecruzan (contradiciendo o reforzando creencias, concepciones) trazos de la propia biografía (historias de vida del recorrido académico), voces y conceptos de "lo aprendido" (teorías, mandatos, surgidos en los contenidos aprendidos) y la experiencia viva, concreta, inmediata configurando un todo actualizado, cambiante, contradictorio, complejo y rico en mensajes, notas y rasgos de lo constituye "lo educativo". También representan versiones de la identidad docente, del oficio de enseñar, la cual conforma un proceso atravesado profundamente en la relación humana, en el juego con otros. *"Los procesos de construcción identitaria se enmarcan en las relaciones con los semejantes, en las matrices identificatorias que se generan entre los sujetos insertos en un espacio sociocultural común."* (Chapato, M.E. y Errobidart, A, 2008, *p.79).*

Los estudiantes señalan la relevancia del vínculo docente –alumnos en la dinámica de una clase y cómo la calidad de dicho vínculo condiciona el logro de los aprendizajes. Tanto valoradas positiva o negativamente, las actitudes de los docentes se consideran determinantes de la posibilidad de instalar ideas y conceptos relativos al arte y de la relevancia que esto puede tener para los alumnos.

El oficio de enseñante, se ve cuestionado por la disconformidad o extrañeza ante las condiciones de ejercicio de la tarea (Marmissolle,G., 2016) en sí, al mismo tiempo que se construyen concepciones sobre el futuro lugar de desempeño laboral y de crecimiento personal en la vida adulta, muchas veces atravesadas también por el desconcierto sobre el sentido y alcance de la profesión docente (Tenti Fanfani, 2006).

Sus proyecciones sobre la profesión docente para la cual se están formando, constituyen nuevas versiones sobre el oficio de enseñar, aportes valiosos que resignifican interpretaciones de la enseñanza instaladas y validadas, permitiendo avizorar que las mismas puede ser cuestionadas y transformadas.

Bibliografía

Casenave, G., Errobidart, A., Glok Galli, M., Marmissolle, G., Martínez Stoessel, P., Recofsky, M.(2016)*Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria obligatoria.* Analia Errobidart (editora). Buenos Aires: Muiño y Dávila.

Chapato, M.E. y Errobidart, A, 2008. Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales. Buenos Aires: Miño y Dávila

Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela.* Buenos Aires, Argentina: Paidós cuestión. Paidos

Tenti Fanfani, E.(comp.) (2006). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.* Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

Programa de Acción Afirmativa – Cupo Protegido para jóvenes de los Valles ingresantes a la carrera de Medicina de la UNT

Tensiones entre el espíritu de la norma y las realidades vividas por los sujetos

Martha Beatriz Cordoba
marthacordoba2002@yahoo.com.ar
Ana Inés Lizondo
Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Ingresantes, Medicina, Valle, Cupo protegido

Resumen

Este trabajo constituye un recorte de una investigación realizada en el marco del Proyecto: "Estudios sobre educación universitaria: currículum, sujetos y formación docente" aprobado y subsidiado por la Secretaria de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica de la UNT, período 2018 – 2021.

Este proyecto busca recuperar las vivencias de alumnos que, dentro de la UNT, constituyan grupos especiales por alguna situación particular, y hacer estudios cualitativos de sus experiencias entendidas como currículum vivido, es decir con huellas en su vida personal y profesional. Ello considerando que "los estudios centrados en los estudiantes en tanto *actor institucional* ofrecen nuevas perspectivas para comprender las particularidades que asume el tránsito por la universidad" Carli, (2014) pág 13. Asumimos que "la atención en la experiencia juvenil o, en su reverso, en la inscripción institucional, permite poner en cuestión un uso homogeneizador de la categoría estudiante para desplegar en cambio los procesos y fenómenos que lo constituyen en la trama de la vida universitaria y en la cultura global" Carli, (2014) pág 13.

El grupo de investigación está integrado en su mayoría por docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de Universidad Nacional de Tucumán.

Es públicamente conocido que ingresar a la carrera de Médico en la UNT requiere aprobar un examen de ingreso con un importante puntaje. Este examen es el dispositivo previsto por la Facultad de Medicina para ensamblar la gran cantidad de aspirantes con la reducida cantidad de vacantes que se ve obligada a fijar en función sus recursos. Así, ingresar a esta carrera significa un desafío que se transita poniendo al límite todas las capacidades cognitivas, afectivas, y emocionales y se sortea solo con sacrificio y perseverancia.

Ante esta realidad, en 2012, Honorable Consejo Directivo la Facultad de Medicina de la UNT lanza una Resolución "con destino a mejorar las posibilidades de acceso a la Carrera de Médico a personas integrantes de Comunidades de Pueblos Originarios, históricamente vulnerados en sus derechos, y residentes en lugares definidos" (Res 899/2012). Esta norma crea el Programa de Acción Afirmativa que prevé un cupo protegido de 15 vacantes para

ingresantes de lugares tales como los departamentos Tafí del Valle (Tucumán), Cafayate (Salta) y Santa María (Catamarca).

Los interesados en ingresar reciben en algún lugar del Valle (fue rotando a lo largo de los años) el mismo curso de ingreso que se dicta en Tucumán, y posteriormente rinden las cuatro asignaturas del ingreso también en el Valle, con docentes de la Facultad de Medicina que se trasladan a tomarles la misma prueba y en el mismo horario que en Tucumán. Se consideran así los problemas que señala Friedemann, en Carlí (2014) pág. 134 "Lejanía geográfica de las universidades respecto de los lugares de residencia, con la consiguiente necesidad de alquiler de vivienda durante los años de estudio. Padres, y sobre todo madres que dejan los estudios al transitar el primer embarazo. Problemas económicos para sostener gastos en alimentos y materiales de estudio. Problemas de salud y deficiente atención sanitaria pública. La lista de problemáticas que pueden provocar el abandono de los estudios es tan larga como posibles mecanismos para paliar sus efectos aunque no siempre su aplicación sea sencilla, y aunque casi nunca los presupuestos han sido suficientes"

Como señala Llomovatte en Beltan (2013) pág. 34: "la inclusión y la equidad en el acceso a la Educación Superior parte también del reconocimiento de las diferencias de carácter no solo socioeconómicas. Sin embargo son todavía los grupos vulnerables a pesar de algunos avances experimentados en las políticas de inclusión".

Así, quienes ingresan dentro del cupo protegido se convierten en un grupo con características especiales, y por ende en sujetos de interés del proyecto de investigación citado.

Las autoras de este trabajo, se abocaron al estudio de este grupo particular. Su interés radica en el hecho de que varios de estos jóvenes fueron egresados de los establecimientos de Nivel Secundario donde ellas ejercieron la docencia en Santa María, Catamarca.

La investigación promete un extenso trabajo. Los relatos de los entrevistados, abren una infinidad de aspectos a explorar, de nuevos interrogantes y variables.

En esta oportunidad, el recorte que se hace a la investigación tiene por objeto analizar la problemática de la misma en el marco de la temática de este congreso. Así se pondrá en tensión una decisión de política institucional de la Facultad de Medicina de la UNT tomada con una clara intención de ampliar las fronteras del derecho a la educación de un sector vulnerado, y la significación y consecuencias que esto tuvo para los protagonistas entrevistados.

Se trabajó con los relatos de dos jóvenes que egresaron como médicos en el año 2018, y hoy se encuentran cursando sus rotatorios. Ambos, según sus palabras, son de Santa María y tienen 25 años: una, mujer del centro de la ciudad, hija única, de una familia de clase media, criada por una mamá sola y con muy poca, casi nula relación con su padre y otro; varón, del interior departamental, proveniente de un hogar humilde, con 3 hermanos, con un padre y una madre que trabajaban todo el día para mantenerlos.

De todo lo conversado (en Santa María), se analiza el siguiente recorte:

Entrevista 1

1. ¿Cuándo decidiste estudiar medicina?

Siempre tenía esa…bah no sé… desde que entré al polimodal tenía como una idea vaga porque es como que lo deseaba pero está bien si no lo hacés. Porque sabía que era difícil también la posibilidad de irte y saber que tenés que estar allá solo, y tenés que tener para pagar todos los gastos, así que era más una idea vaga… por ejemplo cuando yo salí del secundario empecé un año el profesorado de física aquí, y dije, bueno, si se da se da, voy a tener un año para prepararme y cosas así, pero… yo ya me hacía de profesor. Era querer lo que se puede, porque esas eran las posibilidades que me ofrecía Sta. Ma., y me gustaba… y mi mamá me decía yo te voy a dar para que te vayas a La Rioja, capaz que es más fácil, no es difícil el ingreso, … y bueno…

2. ¿Cómo fue tu proceso de ingreso?

Yo con el profesorado en física estaba re bien en química, tenía una muy buena base en química y matemática, por lo que no me resultaba difícil, con comprensión de textos íbamos al CIU y biología me preparaba prácticamente solo. Nunca tuve una preparación particular.

3. ¿Sentís que el programa de cupo protegido, ha sido importante para que vos ingresés?

Y sí…, más allá de que nos saquen, que nos den aquí, eso lo hizo más sencillo hacerlo aquí, y rendirlo, porque yo fui cero nervios porque éramos re poquitos en cambio allá seguro que iba a ir re nervioso

4. El puntaje que sacaste, comparado con el puntaje de la gente del ingreso general, ¿te hubiera permitido entrar?

Sí, saqué 85 puntos. Matemática y Química rendí primero, saqué buen puntaje, solo erré 1 de química y de matemática ninguna. De comprensión de textos erré 3. A biología fui así nomás porque ya sabía que había entrado. Tranquilo. Pero también me fue muy bien.

5. Al haber ingresado dentro de este Cupo Protegido, ¿alguna vez te has sentido o te hicieron sentir diferente?

Sí, siempre te dicen… que sos de los valles, que te dan todo y cosas así. Los otros chicos te dicen que te la hicieron fácil…Sí, jodiendo. Lo que si me molestó una vez fue en 5to ya, un profesor de Salud Pública, que no sabía que yo era de aquí y justo estábamos hablando de necesidades básicas insatisfechas, y empezó a hablar de los valles. Y dijo, bueno, miren, los chicos, las personas de los valles tienen menor capacidad intelectual que los de aquí. Es por eso que ellos tienen mayor pobreza y no estudian en la universidad… empezó así, dijo un montón de cosas y después toca el tema y dice, "y ahora, a los chicos de los valles les hacen el ingreso allá solos, y a ellos les hacen muchísimo más fácil la prueba que aquí. Yo tengo muchos contactos de ahí y me dicen que es mucho más fácil, y todo así.

6. Vos, ¿reaccionaste?

No, no, porque tenía que aprobar la materia…

Entrevista 2

1. La verdad que yo desde que tengo uso de razón quiero medicina. No me acuerdo haber tenido una opción B en mi vida. Es más, cuando era el ingreso mi mamá también me decía, bueno, veamos una alternativa por las dudas. No había alternativas. Me costó muchísimo. Me gustaba hacer mucho deporte… podía ser Educación Física, pero no me gusta enseñar, así que.., era medicina o medicina.

2. Yo me fui a Tucumán después de terminar la escuela, me preparé allá en un instituto durante 3 meses, y no ingresé en esa oportunidad. De ahí me quedé todo ese año preparándome, y al año siguiente se abrió el cupo, y ahí me llamaron a mi, porque yo no tenía idea que existía el cupo protegido. Hasta que me llamaron, la Dra. Abarza y una señora que era la encargada de revisar dentro de los chicos inscriptos si había alguno del valle. Ella encontró ahí mi nombre y me llamó y me dijo: "mirá, hay un cupo protegido para tu zona, andate a rendir allá". Ahí fue que me enteré y me vine directamente a rendir.

3. 4. Yo estaba confiada en lo que me había preparado, confiaba en mí. Había sacado un buen puntaje para entrar en el cupo protegido o en el otro. Sí creo que me dio muchísimo el cupo protegido porque no es lo mismo rendir aquí que allá. Allá hay mucha gente, es más tensión. Aquí rendíamos más tranquilos. Eso sí rescato.

5. Siempre. Siempre te hacen sentir como distinta, los mismos compañeros y por ahí los docentes. Hubo un profesor que me acuerdo clarito que empezó a hablar super mal del cupo protegido. Mis compañeros sabían todos que yo era del cupo protegido, y no decían nada, me miraban y me hacían caras y yo les decía: "dejalo dejalo, quiero que termine". Cuando él terminó le dije, "yo soy del cupo protegido". No sabía dónde meterse. Él veía mal, que eran niños como especiales, rendían de una manera especial, todo especial. No le parecía porque entraban chicos que tenían muchísimo menor promedio… se cubría el cupo de los 15, cualquiera sea el promedio que tengan. Muchos de los chicos que entraron no llegaban al promedio del grupo general. Eso le parecía super injusto. En parte coincidía yo, porque conozco casos de gente que una, dos, tres, cuatro veces y nada, no entraban, aún con promedios más altos. Y de pronto que venga uno con mucho menos promedio, y solo sea por un cupo distinto y entre, era como… De ese lado lo entendía, pero de todo lo otro que hablaba como que éramos especiales…, no lo entendía, porque hay cosas a las que no hay acceso. No es lo mismo ser de una ciudad, que ser de acá. No todos tienen la posibilidad de irse. Así que en ese punto me parece positivísimo el programa.

Como señala Pierella, en Carli (2014) pág. 201 "la experiencia "no remite "a lo que pasa" en general, sino a lo que le pasa a alguien en singular y eso que a uno "le pasa" es indisociable de la forma en que lo expresa, del modo en que se elaboran en el presente los sucesos del pasado". Desde esta perspectiva, el análisis del discurso como herramienta metodológica, resulta imprescindible.

Se trata de dos estudiantes que estaban totalmente convencidos de la profesión que elegían y tal vez por eso se mantuvieron firmes y lucharon para alcanzar sus metas aprovechando al máximo la oportunidad que la Universidad les daba.

En este trabajo se analiza solamente la tensión que se percibe entre el espíritu de una norma y las realidades vividas por los sujetos, lo cual abre el interrogante acerca de si la dificultad para empatizar con el otro, para entender su realidad, para encontrar puntos de convergencias más que diferencias, ¿será parte de la crisis que viven las universidades?, crisis confirmada por Mazzola en Naishtat (2008) pág. 65: "La universidad contemporánea está en crisis (…) por las múltiples dimensiones del problema de la universidad, desde la dimensión sociológica u organizacional a la financiera o económica, pasando por la dimensión política, incluyendo la filosófica (…) ¿Qué quiere decir, en definitiva, que la universidad está en crisis? (…) Porque lo que vemos en realidad es que la universidad, a pesar de todos sus problemas, permanece.

Es importante el planteo de Seré Quintero en Crisorio (2018) pág 182, cuando afirma que: "una Universidad de puertas abiertas debe ser capaz de contener las divergencias estudiantiles, las desiguales condiciones que lleva más a ricos que a pobres a ingresar en la institución del saber. Y sin duda debe hacer todos sus esfuerzos para favorecer la permanencia de aquellos que han elegido a la Universidad y al saber entre sus intereses".

Bibliografía

Beltan, J. y otros (2013). *Educación Superior e inclusión social*. Argentina. Miño y Dávila Editores.

Carli, S. y otros (2014) *Universidad pública y experiencia estudiantil*. Argentina. Miño y Dávila Editores.

Crisorio, R. y otros (2018) *Democratización de la Educación Superior*. Argentina. Editorial Biblos.

Naishtat, F. y otros (2008) *Genealogías de la universidad contemporánea*. Argentina. Editrial Biblos.

El desafío de la evaluación: un nuevo formato de evaluación en la formación docente

Raquel Córdoba
Brenda Jimena Coria Muñoz
Ana Cecilia Palacios
acpalaciosar@yahoo.com.ar
Josefina Zárate
Facultad de Filosofía y Letras - UNT

Palabras clave: Instituciones Educativas, Evaluación Grupal, Interdiciplinariedad, Nuevos Formatos.

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación: "La construcción de conocimientos en el periodo de formación en las residencias docentes de estudiantes de carreras de profesorados en ciencias naturales y sociales" del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Facultad de ciencias Naturales de la UNT. El mismo tiene por objeto aportar algunos aspectos relevantes sobre una experiencia de evaluación en estudiantes de los diferentes profesorados de la mencionada facultad.

Nuestra propuesta en particular surge de la cátedra de Instituciones Educativas, espacio curricular ubicado en cuarto y quinto año de los distintos planes de estudio. Cabe destacar que los estudiantes participantes pertenecen a las carreras de profesorados de la facultad de Filosofía y Letras (historia, letras, inglés, francés, filosofía, geografía), y de otras facultades, como ser Artes, Ciencias Económicas, Química, Bioquímica y Farmacia, y Ciencias Exactas, todas pertenecientes a la Universidad Nacional de Tucumán

Esta diversidad de instituciones de las cuales provienen nuestros estudiantes se ve reflejada en las diferentes áreas de conocimiento en las cuales se forman nuestros futuros profesores: Matemáticas, Geografía, Inglés, Francés, Química, Filosofía, Artes Plásticas, Ciencias Económicas, Letras. Aprovechando esta diversidad decidimos proponer un examen parcial donde se ponga en juego la construcción interdisciplinar.

El dispositivo de la evaluación grupal viene siendo implementado en la cátedra desde el año 2012, e intenta poner en juego estrategias e instancias de articulación de carreras, incorporación de nuevos formatos de la escuela secundaria y las problemáticas de esta. A través de esta experiencia se busca de alguna manera introducir estrategias innovadoras tendientes a la reflexión y análisis de situaciones concretas, con el desafío de llevar a cabo propuestas interdisciplinares mediante el trabajo grupal.

Caracterización del grupo clase

En la cátedra de Instituciones educativas trabajamos con estudiantes de diferentes carreras de formación docente: Matemáticas, Geografía, Inglés, Francés, Química, Filosofía, Artes Plásticas, Ciencias Económicas, Letras pertenecientes a distintas Facultades de la Universidad Nacional de Tucumán (Filosofía y Letras, Artes, Ciencias Económicas, Química, Bioquímica y Farmacia, y Ciencias Exactas). Esta diversidad nos sirve de insumo para nuestras clases, ya que nos permite trabajar las diversas trayectorias y las distintas culturas institucionales en las cuales están insertos nuestros estudiantes.

Siguiendo a Ángel Pérez Gómez, entendemos por Cultura "...el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrollan y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar" (Pérez Gómez, 1998). Estas distintas tradiciones, costumbres y rituales son objeto de análisis, a que nos permite reflexionar sobre la cotidianeidad institucional, y las estructuras que construimos alrededor de ella. El proceso de inscripción, el vínculo docente-estudiante, los modos de transitar las instituciones son temáticas recurrentes que nos ayudan a revisar las construcciones que realizamos en torno a las instituciones educativas.

"conocer las interacciones significativas que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos en una determinada institución social como la escuela, y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar, requiere un esfuerzo por decodificar la realidad social que constituye dicha institución" (Pérez Gómez, 1998)

Descripción del dispositivo de evaluación grupal

En primer lugar es necesario decir que teniendo en cuenta que el concepto de evaluación es complejo y está sujeto a múltiples interpretaciones, en este proyecto nos posicionamos en el enfoque de evaluación formativa y en este contexto hablamos de la evaluación auténtica (Anijovich, 2014; Anijovich y Cappelletti 2017) como aquella que propone situaciones del mundo real o cercanas a ellas, problemas significativos, complejos, para que los alumnos utilicen sus conocimientos previos, pongan en juego estrategias y demuestren la comprensión de sus saberes. La evaluación auténtica se expresa como una oportunidad para el aprendizaje a través de propuestas de trabajo con sentido para los estudiantes y relevantes para las disciplinas que se enseñan; favoreciendo diálogos e intercambios entre estudiantes, y entre ellos y sus docentes, observando sus acciones, realizando seguimientos, ofreciendo retroalimentaciones en conversaciones enmarcadas en un clima de confianza que estimule la producción de conocimientos, la reflexión crítica y la autoevaluación.

Por otro lado, sostenemos la propuesta de la evaluación en términos de dispositivo como aquello que se pone a disposición para provocar en otros *la disposición a*, o *actitud para*, atravesado por diversidad de dimensiones. Como lo señala Marta Souto (Souto,2016) un dispositivo puede convertirse en este sentido en un revelador de significados implícitos y explícitos de aquello que proviene de lo subjetivo, lo intersubjetivo y lo social, de conflictos, de órdenes y desórdenes, de incertidumbre, de modos de relación entre los sujetos, de relaciones con el saber, de vínculos con el conocimiento, de representaciones conscientes e imaginarias individuales y compartidas en la vida de un grupo y de una escuela. Y en este sentido es considerada una estrategia potente y altamente significativa para el proceso de formación de los futuros docentes.

El desarrollo de este proyecto se lleva a cabo en el marco de la implementación de un dispositivo integral de evaluación, que contempla dos etapas.

La primera instancia que proponemos a los estudiantes, es el ingreso a una institución educativa de nivel secundario y la realización de un trabajo de campo que consiste en observaciones institucionales, análisis de documentos curriculares institucionales, entrevistas a diferentes actores sobre un marco teórico desarrollado por la cátedra.

Esta primera estrategia con la que trabajamos, la observación, está al servicio de una formación centrada en el análisis. Analizar las situaciones observadas implica tomar distancia de las mismas y es justamente con el ejercicio del análisis que comienza el trabajo de formación: observar a otros y analizarlos para aprender a ser observadores y actores a la vez.

Aprender a observar es fundamental para el desarrollo de profesionales reflexivos. La observación posibilita analizar la enseñanza, reconocer problemas, generar un espacio que arriesgue probables líneas de acción.

La segunda etapa del proceso de evaluación integral consiste en simular un equipo de trabajo institucional, constituido por docentes de diversas áreas, en donde solicitamos a cada equipo que elijan un formato de los presentados en la Res. 84/9 CFE (2009) para la escuela secundaria y tema o problema de los que ya tuvieron oportunidad de y realicen una propuesta que integre las diversas áreas de estudio de nuestros alumnos.

El trabajo grupal tiene "...el propósito explícito de desarrollar las habilidades de una interacción social entre las personas y su capacidad de hacer elecciones y tomar decisiones. Las experiencias de aprendizaje colaborativo y trabajo en grupo son cualitativamente diferentes de las experiencias de trabajo individual"[47] es por esto que tomamos este formato para la elaboración del segundo parcial de nuestra cátedra, aceptando el desafío del trabajo conjunto, e interdisciplinar.

Los grupos para el examen son conformados desde la cátedra, con el objetivo de garantizar la diversidad de disciplinas, ya que tratamos que no se repitan los representantes de las áreas en los agrupamientos. Una vez conformados los equipos, que generalmente se

47 Camilloni, A (2010) Capítulo 6. La evaluación de trabajos elaborados en grupos. En Anijovich, R. (comp.) (2010) La evaluación Significativa. Paidós. Buenos Aires

constituyen entre personas con quien no construyeron un vínculo, el desafío consiste en conocerse, elaborar propuestas y discutirlas con el objetivo que cada una de las disciplinas se vean reflejadas en el proyecto final.

La idea es simular un trabajo institucional con otros docentes que en conceptos de Lucia Garay "las relaciones que unen a los docentes contienen unas tramas de relaciones que no son electivas"...Es decir, los docentes no eligen con qué docentes compartir los espacios institucionales. Por el contrario, en diferentes ocasiones al ingresar a una institución la organización de la misma está jerarquizada y pocas veces elegibles.

Una vez que se han conformado los grupos, en clase se reúnen, plantean, discuten, consideran y eligen una temática o problemática de la escuela secundaria para trabajar. A partir de ahí comienza un trabajo con un tiempo de aproximadamente de tres semanas para armar y presentar una propuesta posible de llevar a cabo en una escuela secundaria. El grupo elige un formato nuevo de los que plantea la Resolución 84/09, 91 y 93/09 del CFE.

Desafíos/ Resistencias

La propuesta de evaluación, en su primera instancia genera algunos desafíos a nosotras como docentes, y a los estudiantes, que en el proceso buscamos superar para alcanzar los objetivos de la evaluación.

-Individualismo/ trabajo en equipo: esta tensión se genera en la cultura de la evaluación individual, solitaria, memorística, repetitiva en contraposición con lo que implica un enfoque de trabajo o cultura colaborativa. Es en este punto en el cual se ponen en juego algunas estrategias como debatir, consensuar, resignar, valora la palabra y posición del otro.

-Tradiciones institucionales: dada la naturaleza del grupo clase las dificultades más fuertes no sólo a la hora de evaluar sino de todo el trabajo en la cátedra tiene que ver con las tradiciones, costumbres y hábitos que traen los estudiantes de cada una de sus facultades y carreras.

-Poca apertura de las instituciones a recibir estudiantes de la facultad: esta dificultad no es un tema que pueda dejarse de lado ya que se trata nada más y nada menos que de la articulación de dos grandes organismos que intervienen en la formación de un profesor la universidad y el sistema educativo. Si las instituciones educativas cierran sus puertas a futuros docentes ¿cómo es que estos pueden conocer y comprender los procesos y teorías que se enseñan en la institución formadora?

A modo de cierre

Una de las principales ideas de este dispositivo de trabajo tiene que ver con poner en juego una estrategia de las que se enseña teóricamente pero que no se lleva a la práctica. En este sentido, el hecho de explicar y trabajar los lineamientos de la Escuela secundaria, los nuevos formatos de enseñanza y el haber transcurrido varias semanas en las instituciones hace que la situación parezca mucho más real que lo que se plantea en los documentos y textos.

Segundo, la característica de la interdisciplinariedad pone en juego discusiones, puntos de vista, culturas institucionales, etc. que a la hora de elaborar la propuesta deben resignarse y prevalecer el sentido de la colaboración, el trabajo en equipo y el objetivo de concretar la propuesta de trabajo. La evaluación es un elemento del proceso de enseñanza y aprendizaje cuyo concepto, lejos de ser simple, implica detenerse a pensar las subjetividades y complejidades que abarca.

Por último, incorporar nuevos formatos de evaluación en la formación de los futuros docentes en el marco institucional no sólo requiere romper, cuestionar o pensar en el quiebre del modelo tecnocrática, instrumental, sino también pensar en otros aspectos como el tiempo, el espacio, las subjetividades, las condiciones institucionales y personales etc.

Bibliografía

Anijovich, R. (comp.) (2010) La evaluación Significativa. Paidós. Buenos Aires

Camilloni, A (2010) Capítulo 6. La evaluación de trabajos elaborados en grupos. En Fioriti, Gema y uesta Carolina (2012): La evaluación como problema. UNSAM- Edit. Miño y Dávila. Bs As Argentina

Ley de Educación Nacional LEN 26.206

Ministerio de Educación de la Nación (2009) Resolución 84/09 C.F.E

Pérez Gómez, A. (1998) La cultura institucional de la escuela. En "Cuadernos de Pedagogía N°266. Editorial Praxis.

La integración-inclusión educativa en el centro-sur de Santa Cruz: historización de legislación y prácticas con enfoque institucional. Tensiones, indagaciones y aportes en clave de época.

Pedro Ignacio Cornejo
pcornejo@uarg.unpa.edu.ar
Daniel Jaremchuk
djaremchuk@uarg.unpa.edu.ar
Guillermo Rodríguez
grodriguez@uarg.unpa.edu.ar
Ana S. Bolgiano
anasofiabolgiano@hotmail.com
Unidad Académica Río Gallegos – Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Palabras clave: Inclusión, Integración, SEA's, Historización

Proponemos abordar brevemente los avances que en materia conceptual hemos venido realizando en la línea de investigación ligada a la Historia de la Educación Inclusiva en Santa Cruz (Argentina) y que, desde el Grupo Interdisciplinario en Análisis Institucional y Pedagogías Alternativas abordamos desde hace ya dos décadas.

Respecto a nuestra investigación, se enmarca en el proyecto 29/A 413 "Procesos de integración educativa en Patagonia Austral. Políticas y prácticas en debate", dirigido por la Dra. Marta Reinoso. La cual, desde mediados de los '90, indaga sobre las diversas formas de trabajo profesional, el análisis institucional, la formación docente y la formación psicopedagógica en nuestra zona, y más recientemente; en los procesos de integración para la inclusión educativa. Ésta indagación se fundamenta en trabajos realizados en comunidades pequeñas como Río Turbio y el Valle de Uco (Mendoza),

En este caso, presentamos profundizaciones de orden conceptual que nos han ayudado a pensar nuestra realidad desde un abordaje complejo, fundado en los estudios institucionales y los aportes de otras áreas y disciplinas de las humanidades y ciencias sociales que coadyuvan a construir una matriz conceptual propia de los fenómenos en indagación desde una identificación adecuada a la reflexión histórico-filosófica y socio-pedagógica surpatagónica.

El trabajo con la Historia Inclusiva en los confines.

Entendemos que los procesos de integración educativa para la inclusión social pueden diferenciarse según los espacios geográficos en los que se desarrollen. Nuestra investigación se centra en instituciones educativas rururbanas de la zona centro-sur de Santa Cruz. Territorios caracterizados por la vastedad de los mismos y la más baja densidad poblacional del país, lo que crea condiciones particulares para el desarrollo de los procesos educativos. Influyen también en los mismos, una población muy dispersa que, un número importante de

ella presenta un carácter migratorio-aluvional[48], donde los profesionales de la educación y de apoyo suelen ser en su mayoría migrantes y provenir de diversas zonas del país, lo que muestra una confluencia de tradiciones de formación y prácticas profesionales que complejiza aún más las formas específicas de trabajar con la "diversidad estudiantil" que se ubican en los ámbitos educativos mencionados. Aportando para ello la categoría conceptual "integración natural", que intenta dar cuenta de las formas específicas del trabajo psicopedagógico que se desarrollan en las escuelas y que han visibilizado a actores tradicionalmente segregados de la escuela común.

Además, presentaremos las características del trabajo de campo iniciado respecto a la reconstrucción de hitos históricos destacables dentro de la Educación Especial en Santa Cruz para así poner en relación los macro-procesos sociohistóricos (nivel mundial y nacional) con los meso-procesos (nivel patagónico y jurisdiccional) y los micro-niveles (organizacionales-institucionales) que configuran las formas propias de incluir en Patagonia Sur.

Advertimos que los procesos educativos son de suyo, procesos complejos, con múltiples capas de significación, que muchas veces suele prevalecer evidenciada solo por los saberes "más superficiales", compartidos acríticamente por las comunidades y actores los cuales, advierten componentes particulares de su hacer y pensar, sin dilucidar cuestiones más amplias ligadas a su producción cotidiana.

Sobre la reconstrucción de la experiencia como condición de visibilidad profesoral.

Nuestro tema se centra en el presente proyecto en indagar formas específicas de trabajar con la diferencia en las localidades del interior de Santa Cruz en las llamadas SEA's[49], desde el retorno a la democracia hasta nuestros días. Poniendo especial interés en recuperar de la memoria de los actores (que aún puedan ser entrevistados), las formas específicas de trabajo que llevaron adelante en los procesos de integración/inclusión escolar/educativa y advertir/analizar, elementos que puedan evidenciar continuidades y rupturas en el hacer de los colegas. Los que, debido a la manifiesta carencia de memoria técnica (pues no suele ser una práctica cotidiana en los docentes la escritura de sus experiencias), no posee registros más que en la memoria de los sujetos. Entendemos que nuestra indagación con quienes ejercieron la docencia en los ámbitos en estudio (las SEA's) y los modos en que pudieron desarrollar procesos de inclusión nos permitirán construir una versión ajustada a los hechos que tenga un sentido de visibilización por el trabajo de integración/inclusión en los confines.

Nuestro trabajo se fundamenta en dos procesos investigativos concomitantes, uno es el estudio de caso y dentro del mismo la técnica utilizada es la reconstrucción narrativa de la experiencia. Elaboramos para ello protocolos que nos permiten indagar procesos didácticos y

48 Nos focalizamos en las últimas oleadas migratorias desde el retorno a la democracia hasta el presente, donde podemos afirmar que la misma se caracterizó por ser más interna (nacional) que externa (tradicionalmente chilena).
49 Secciones Especiales Anexas.

socio-relacionales que entrecruzar las historias personales con las actividades de enseñanza en pos del logro de escolarizaciones eficientes en la rururbanidad santacruceña.

¿De qué hablamos cuando hablamos de SEA's?

Desde la provincialización de Santa Cruz (1957-58), se constituyó una forma particular de desarrollar trabajo pedagógico en la provincia. Según consta en la memoria de unos de los redactores (proceso que se encuentra en indagación), en las manzanas donde se establecían las escuelas en las pequeñas comunidades del interior provincial, a medida que se detectaron estudiantes con algún tipo de problemática ligada a las gnoxias o a las praxias, era agrupados de manera "diferencial" en un espacio físico contiguo al edificio escolar. La mayoría de las veces en las "casas de los directores" que, luego de que las mismas dejaron de cumplir con su función, o se habían convertido en depósitos o era un espacio en desuso.

Conocemos por la función de Director de Educación Especial que él mismo tuvo, que en dichos espacios se acondicionaron instalaciones "más o menos" adecuadas, más de manera intuitiva que por desarrollo basado en procesos pedagógicos-organizativos fieles a la investigación de la época.

A partir de lo cual, además de los espacios para la escuela "común", empezó a convivir la SEA en la cercanía territorial de la escuela, dependiendo de la misma autoridad escolar pero con una lógica de funcionamiento, al parecer; muy diferente. Posiblemente adaptada a las problemáticas que presentasen los alumnos que eran agrupados en las mismas.

Hacer integraciones e intentar reconceptualizarlas.

No resulta simple por ello pensar en "integraciones" a la ligera. Con la integración se modifica no solo el espacio social donde se desarrolla el proceso, sino que el proceso mismo es una causa de efectos múltiples. Éstos no pueden asirse de una vez y para siempre, sino por el contrario; pone en cuestión de manera constante la significación social que personaliza la presencia o no de sujetos en/por/para la integración. Más aún en un espacio específico de la modernidad como lo ha sido y es la escuela.

Al realizar un proceso de recuperación y construcción de saberes acerca de las prácticas de integración escolar en la Provincia de Santa Cruz resulta una propuesta de magnitud en los confines de la Patagonia Sur ya que, hemos abordado la problemática a partir de un reconocimiento de la necesidad de textualizar "desde las memorias" (Bibliográficas y documentales) diferentes momentos en el campo educativo donde se trabajaron en procesos de integración escolar, aun cuando dicho concepto no estuviese en uso en el campo del discurso pedagógico local o regional durante gran parte del siglo pasado.

Los mencionados procesos de "integración escolar", han sido y son abordados como un tema ligado íntimamente en la actualidad, a cuestiones de derecho de las personas y de su pleno desarrollo como ciudadanos, más allá de las dificultades que pudiese presentar en términos psico-médicos o socio-relacionales. Muchas de las producciones que se han venido

desarrollando al respecto en nuestra región estuvieron ligadas básicamente a indagaciones de casuísticas particulares que denotaron interés desde diferentes disciplinas.

Una síntesis magistral es la propuesta por Garay (2015)[50] cuando afirma que:

> "…Las Instituciones educativas públicas estatales han sido uno de los dispositivos más eficaces para imponer esta normalización homogeneizante, incluyendo las universidades y las instituciones de formación de maestros y profesores. Ahora, todas ellas tienen que vérselas con la diversidad y el multiculturalismo y las tensiones y rupturas que ello suscita. En rigor de verdad, tienen que vérselas con los sujetos portadores de esta diversidad y por las luchas por ser reconocidos e incluidos"…

Es interesante hacerse eco de lo que propone la Autora pues, es la "diversidad" lo que marca a los sujetos y no su uniformidad. Uno de los autores de este trabajo propone pensar los espacios de la ruralidad como "los lugares habituales" de las "integraciones naturales". Pues, en esos espacios, son los docentes los que tienen que vérselas en solitario (sobre todo en éstas latitudes), con la resolución o elaboración de propuestas para "todos" sus estudiantes. Donde las apoyaturas de los "docentes Integradores" son escasas (cuando no, nulas) y, realizar trabajos de adaptación casi de manera intuitiva.

Nuestro sistema educativo se caracterizó por ser altamente homogeneizador y profundamente selectivo, y en él; el papel casi periférico de las tareas de integración como trabajo con las diversidades existentes en las aulas.

Muchas de las voces se han visto acalladas e ignoradas de manera sistemática por la tradición académica de nuestra región. Pocas publicaciones se han hecho eco de los trabajos que cotidianamente se hacían y hacen en las escuelas buscando mejorar los procesos de escolarización del mayor número de estudiantes que por la misma circulan y/o fracasan.

Más aún, asumimos que nuestro trabajo es incipiente respecto de los alcances que tiene la investigación vigente acerca de las integraciones, pero no por ello deja de tener cierto impacto en la producción de conocimiento regional o local. Compartimos los señalamientos que respecto a la Historiografía la Historia de la Educación hacen Arata y Southwell (2014) cuando afirman que:

> "…Resulta importante señalar (…) que la importancia que los estudios históricos atribuyen a las experiencias locales está íntimamente relacionada con las nuevas significaciones que asume lo local en un mundo desterritorializado. (…) Con el propósito de elaborar un nuevo marco de referencia teórico que permita la revisión de nuestra propia tradición intelectual y habilite nuevas posibilidades al pensamiento, situándonos –a los intelectuales latinoamericanos- en la perspectiva de una tradición por construir"…

Tenemos plena conciencia de que muchos de los que pusieron en marcha nuestro S. E. ya no están trabajando en el mismo. Sin embargo, resulta de importancia mayúscula el que se

50 Garay, L (2015). Así, ¿quién quiere estar integrado?... Córdoba. Edit. Comunicarte.

recupere las acciones que se encararon en pos del desarrollo del mismo. Conocemos de la importancia de los trabajos reconstructivos de los equipos de Historia de la Educación de las Provincias, que ha generado textos que recuperan discursos y prácticas de nuestro territorio. Hemos revisado de manera detallada los tres tomos de "Historia de la Educación en la Patagonia Austral", dirigida por el Prof. Ossanna. En los mencionados no hemos encontrado elementos que hablen de las Integraciones o de la Educación Especial como apoyo a la escolarización. Una excepción la encontramos en los planteos propuestos por Pierini y Navas (2010) en el tomo III. En dicho libro, los autores escriben lo siguiente, hablando de Educación Carcelaria:

> "Estaban exceptuados de la asistencia a la escuela los que tuvieran anomalías psíquicas, deficiencias físicas o enfermedades infectocontagiosas, los mayores de 50 años y que supieran leer y escribir "aunque sea en forma sencilla" y los que, a juicios de la dirección de la escuela, constituyeran "un factor peligroso, perturbador de la disciplina o del normal desarrollo de las actividades escolares"...

Parece haber en nuestra región una necesidad de revisar en profundidad las formas en que se han dado los procesos. Confiamos en que podamos colaborar en dicha tarea pues, en Patagonia Sur; se sugiere que cada nueva generación debe arrojarse a la tarea de construir un relato que vuelva a tender un puente posible con el pasado.

Bibliografía

Arata, N. y Southwell, M (2014): *Itinerarios de la Historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XX*I. En Arata, N. y Southwell, M. (comps.): Ideas en la Educación Latinoamericana. Un balance historiográfico. Bs. As: Editorial Universitaria UNIPE.

Garay, L (2015). *Así, ¿quién quiere estar integrado?...* Córdoba. Edit. Comunicarte.

Ossanna, E. (Direct.) (2006). *Historia de la Educación en la Patagonia Austral.* Tomo I, II y III. Bs. As: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Tutoría, formación e inclusión en la UARG-UNPA. Reflexiones en la transición de estudiante a profesional

Jessica Elizabeth Villagrán
jeselvi4@gmail.com
Pedro Ignacio Cornejo
pcornejo@uarg.unpa.edu.ar
Marta Susana Reinoso
martareinoso54@gmail.com
Unidad Académica Río Gallegos - Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Palabras clave: Formación, Tutoría, Reflexión, Universidad

Es de nuestro interés comunicar reflexiones respecto a los procesos tutoriales que se están llevando a cabo en la UARG-UNPA, a partir del Programa de Vinculación "Fortalecimiento de Trayectorias Académicas de estudiantes de la UARG para la Terminalidad de Estudios", dependiente de la Secretaría Académica de la UARG.

Se lleva adelante un análisis desde una perspectiva fundada en los enfoques institucionales con aspectos multimodales, en que la tutoría fue personalizada a cargo del profesor Cornejo, y de la acción tutorial que desarrolla la Licenciada Villagrán con estudiantes ingresantes en la UARG-UNPA, bajo la supervisión y dirección de la Dra. Reinoso.

Esto conlleva a que las presentes reflexiones tengan un enfoque diferente: "ser tutoreada" y a la vez poder ser parte de la tutoría como nueva tutora, y "ser tutor" comparando instancias de cierre de los estudios con instancias iniciales de la tutoría en la universidad.

La formación como problema de la tutoría en la universidad

Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. Hablar de un formador y de un formado es hablar de un polo activo y de uno pasivo, aquél que es formado. El individuo se forma, es él quien se desarrolla. Por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación[51]. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con otros. Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí, sino medios para la formación. Álvarez del Valle (2004) propone comprender la mediación en términos de Prieto Castillo, al afirmar que:

> Es pedagógica aquella mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir promover en los otros la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos". (...)Desde el lugar del docente: La mediación es una tarea de interacción en la que es importante la actitud del docente, quien se constituye en un mediador cultural, puesto que continúa ampliando las acciones o

51 Ferry (1997).

> situaciones que anteriormente el alumno recibió de su medio. La cultura aporta un código de interpretación que permite la construcción de sentidos y significados, muchas veces, transmitido en forma inconsciente

Entendemos que en formación, el sujeto no está excluido del proceso de conocimiento, forma parte de él y como tal lo constituye, es decir lo forma. Así, la formación como acto reflexivo, no se produce al modo de los objetivos técnicos, no conoce objetivos que le sean exteriores, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en constante desarrollo y progresión. A decir de Novoa (2009):

> ... el profesor **(en nuestro caso el tutor[52])** es la persona, y la persona es el profesor. Que es imposible separar las dimensiones personales y profesionales. Que enseñamos aquello que somos y que, en aquello que somos, se encuentra mucho de aquello que enseñamos. Que importa, por eso, que los profesores tutores se preparen para un trabajo sobre sí mismos, para un trabajo de auto-reflexión y autoanálisis

La formación es un concepto genuinamente histórico, no es un acto que se reduce a una relación medio-fin. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda, pero lo incorporado en ella no es como un medio que haya perdido su función.

El campo de la formación psicopedagógica ¿de la tutoría? Importancia del "retorno sobre sí".

Ferry (1997) advierte tres condiciones para realizar este trabajo sobre sí mismo: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad. Esta formación sólo puede hacerse en los lugares previstos a tal propósito. El docente que da clase trabaja para los alumnos. No se forma. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquél que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Entonces sólo hay formación cuando uno tiene un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo (Reinoso, 2010-2016, Garay 2015, Fernández 2007, Silva 2009). Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación.

Los tutores realizamos formación tutorial "toda vez que nos sentamos a pensar los problemas que se suscitan en nuestra tarea" y con ello, repensar nuestra función para con los tutorados. Los procesos reflexivos son el "espacio entre" que permite conformar la función tutorial por fuera de procesos o lógicas de conformación técnica. Ser tutor implica no sólo apoyar, sino también poder retirarse para que las potencialidades del tutorando se despliegue, conformando su propia capacidad y confiando en que las puede sostener e incrementar.

Advertimos además que el concepto "distancia Instrumental" cobra sentido en la tutoría toda vez que el tutor llega, apuntala, reflexiona, instrumenta, se distancia; pero no como una metáfora de huida sino que pasa a encontrarse en una posición que no inhiba los procesos

52 El agregado es nuestro.

subjetivantes ligados al desarrollo de aprendizaje. Entendemos que el mejor tutor es el que puede retirarse "a sabiendas" que el tutorado ha desplegado sus potencialidades.

En el proceso de la formación se dan multiplicidad de tiempos. Tiempos de escucha, de intercambio, tiempos de trabajo arduo o distendido, tiempos dedicados al trabajo de campo, tiempo de análisis y auto-reflexión y ensimismamiento. Es decir, tiempos que requieren de mucho tiempo, en tanto desde esta perspectiva el dispositivo de formación debe hacer un "elogio de la educación lenta", lo que no es tarea sencilla en tiempos que exigen inmediatez y ritmos acelerados. Exige del formador/tutor capacidad de espera y tolerancia a los tiempos del otro u otros cuando la situación tutorial es grupal. Propendemos que la tutoria se enfoque en un trabajo con el conocimiento que, lejos de constituir una alternativa metodológica, opere como un principio de procedimiento: La tutoría son apoyaturas psico-socio-técnicas para el despliegue de potencialidades en los sujetos que requieren aprender. Además de ser un "espacio de reflexión" para los tutores respecto de sus propias potencialidades para brindar las apoyaturas y los encuadres que requieren la tarea y función tutorial.

La tutoría como procesos éticos de apoyaturas tecno-didácticas y socio-relacionales con los estudiantes en situaciones de perplejidad.

Por medio de la reflexión dialogada construimos unas primeras nociones que están siendo tensionadas en pos de cimentar conceptos que nos permitan definir nuestra perspectiva tutorial, en clave epocal y con sentido surpatagónico, traccionando nudos problemáticos varios.

Una de las redactoras del presente trabajo, debió reflexionar sobre la transición de alumna tutorada a tutora de alumnos en un tiempo relativamente breve. Razón por la cual, los procesos ligados al trabajo de "retorno sobre sí" se encuentran en pleno despliegue.

Las reflexiones son inherentes a nuestra perspectiva de abordar y comprender la tutoría, haciendo que los espacios tutoriales sean de una "habitabilidad mayorante", poniendo en juego lo que Reinoso afirma respecto a tener, para con los tutorados; una "actitud de miramiento"[53]. Puesto que, a decir de la autora; muchos de los estudiantes se encuentran, al interior de las instituciones universitarias, invisibilizados.

El encontrarnos a repensar nuestro proceso tanto en el pasado reciente en relación Docente tutor-tutorada, a ser tutores ambos y ella realizar su tarea con estudiantes ingresantes nos obliga destacar/repensar el hecho de que la transmisión de los saberes tutoriales y la praxis[54] tutorial demanda de una generosidad que pueda "albergar a otros" que necesiten de ayudas que sirvan para apuntalar/sostener los aprendizajes de los estudiantes universitarios de las especificidades de las dinámicas de aprendizaje que demanda el tránsito por el nivel (dimensión ética).

53 Remítase el lector al trabajo presentado en las IV Jornadas APU del año 2015 en la FFyL - UNT.
54 Entendiendo "praxis" en el sentido freireano del término.

No solamente se trabaja con aspectos cognitivos ligados a la lecto-comprensión y producción académica, sino también, a poder saberse pertenecientes a una institución educativa en la cual son reconocidos como "necesarios" para su desenvolvimiento.

Tutoría en acción: Algunas líneas de abordaje.

Un ejemplo es el trabajo que se realiza con estudiantes de origen venezolano que recientemente han migrado a nuestra zona y, además de tener que procesar sus "duelos migratorios", también deben reconfigurar su comprensión para un español que ellas manifiestan entender "poco y nada", de lo expresado en clases. Advierta el lector el doble juego del trabajo tutorial: Por un lado, las propias y apropiadas reacomodaciones que las estudiantes deben hacer "a diario" para poder incluirse "efectivamente" en los cursos universitarios, realizando esfuerzos comprensivos que son anteriores al acceso a los conceptos específicos disciplinares.

Por otro, la propia formación tutorial de la tutora que debe resignificar sus concepciones sobre las apoyaturas que debe crear/recrear con las tutorandas que precisan de formas novedosas que no pueden ser "recuperadas" de su propia experiencia tutorial. Encontrándose la misma interpelada en su condición de profesional Psicopedagoga, en particular.

Realizar dicho trabajo "sobre sí" implica poder pensar de manera reflexiva ¿qué de lo que enunciaban/demandaban las estudiantes era en lo que podía apuntalar? Implica "un desciframiento de la demanda", que es un complejo trabajo de elucidación de sentidos y significados que pocas veces se expresan en la superficie del discurso. Debió advertirse que si bien el trabajo con los contenidos disciplinares eran parte de la demanda, no eran su núcleo prioritario. No por ello se dejó de lado y se los está usando como "sostén" del trabajo tutorial. El dominio de los contenidos es necesario, pero no suficiente, más en el trabajo que implica tutorar a estudiantes migrantes. Aun con la fantasmática que puede estar activa respecto a la dramática su condición migrante, desde la tutoría se realiza un esfuerzo por colaborar en la identificación de los puntos fuertes de los estudiantes y de su capacidad para aprender en el contexto universitario.

Otra experiencia se conforma de estudiantes recientemente egresados de la escuela media santacruceña los cuales, se han encontrado también "inhibidos en sus habilidades cognitivas" ligadas al derrotero que han tenido en su tránsito por la secundaria, caracterizada en los últimos tres ciclos lectivos; por haber sido menos de la mitad de lo demandado/esperado del sistema educativo. En tres años se ha perdido casi un ciclo lectivo completo impactando en las habilidades de aprendizaje de los ingresantes. Los cuales también serían "migrantes", ya que, si bien no lo son geográficamente; lo son en el sentido de procurar el acceso y permanencia con un tránsito lo más favorable posible por los estudios universitarios. El lenguaje parecería, a diferencia de las estudiantes venezolanas, no ser el problema. Pero la comprensión de los temas y problemas de las materias que cursan, se presentan con una opacidad casi críptica. Se encuentran desamparados ante el saber universitario.

Respecto a la función tutorial en la etapa final de la carrera de grado, la cuestión se tiñe de características particulares. Puede pensarse que los estudiantes avanzados ya han transitado muchas de las materias de la formación básica, se encuentran obturados en la consecución de sus metas. Las apoyaturas parecen migrar de las habilidades cognitivas hacia los conflictos más subjetivos. Sin embargo, los procesos llevados a cabo en las instancias finales de la formación profesional ponen de manifiesto la necesidad de comprender las necesidades que la tutorada planteaba respecto a sus propios miedos y/o inhibidores de orden más afectivo que cognitivo. Nos interpela una pregunta que debió responderse con el sostenimiento de encuadres lo suficientemente firmes como para posibilitar que la estudiante reubique su interés y se focalice en las tareas que demandaba la finalización de sus estudios. ¿Puede ejercerse una violencia que aun siendo necesaria, sea lo suficientemente fuerte como para reencauzar la conducta de una estudiante avanzada (casi colega) sin generar un proceso inhibitorio en su aprendizaje?

La pregunta, de un carácter profundamente ético, sirvió para posicionar al tutor en un lugar de "firmeza". La cual, es entendida en nuestro tiempo desde una vertiente "negativa", ligada a ideas que se entronizaron en la última dictadura. Por ello, y pensando en el origen del término tutor, el mismo sostiene, pero también corrige. Entendemos que la conjugación de "violencia necesaria", "espacio para el sostén socio-psíquico" y la "firmeza" respecto a los encuadres del trabajo tutorial, se tornaron una fuente potencializadora de la función tutorial y de las tareas que la misma demanda a los tutores.

La tutoría como actividad profesional en la universidad, nos demanda un trabajo ético que permita el despliegue de las potencialidades de los estudiantes, en un interjuego dialéctico que nos responsabiliza toda vez que la universidad, como espacio público; debe apuntalar a los espacios sociales donde se inserta.

Bibliografía

Álvarez del Valle, E. (2004): La docencia como mediación pedagógica. En Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N° V. Universidad de Palermo: Bs. As. (pp, 18-21).

Ferry, G. (1997): Pedagogía de la Formación. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Freire, P. y Shor, I. (2014). Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Bs. As: Siglo XXI Editores Argentina.

Garay, L. (2015). Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina. Córdoba: Comunicarte.

Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida desde la profesión. En Revista de Educación N° 350. (pp. 203-218).

Reinoso, M. (2013). Supervisores. La institución. Organización de las funciones supervisoras en el Campo de la Educación. El caso argentino y la provincia de Santa Cruz. Bs. As: UNPAEdita.

Políticas de inclusión y territorio: la escuela secundaria un lugar de l@s jóvenes

Andrea Paula Corrado Vázquez
andrecorrado@gmail.com
Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján

Palabras clave: jóvenes, formatos escolares, territorio, democratización

El presente trabajo intenta generar un espacio de reflexión en torno a los procesos de producción e implementación de las políticas públicas, específicamente en el ámbito educativo en la provincia de Buenos Aires. Esta reflexión surge a partir de un trabajo de investigación que dirijo en la Universidad Nacional de Luján en el que intentamos analizar las percepciones de los sujetos acerca de los procesos de implementación de las políticas de inclusión para la educación secundaria y los dispositivos institucionales que desarrollan en el proceso de implementación.

Construcción territorial y mirada sobre jóvenes

El sistema educativo provincial, se destaca por su complejidad y dimensión. Esta subdividido en 25 regiones educativas que agrupan a los 135 partidos que componen la provincia. A la vez, cuenta con un total de 21.098 unidades educativas. A éstas asisten 4.929.402 alumnos, de los cuales el 69% lo hace a escuelas públicas de gestión estatal.

La construcción de una política educativa, su puesta en marcha, permanencia y logros requiere de situar y situarse en su magnitud y complejidad. Esto es una de las primeras cuestiones que comparte con nosotros la ex Directora Provincial de Educación Secundaria respecto del inicio de su gestión.

> La verdad es que llegamos a una Dirección muy grande donde había ya equipo, más de tres mil escuelas, más de un millón de estudiantes, muchos expedientes que tenía que firmar y no sabía de qué se trataban (…) La verdad es que es muy vertiginoso. Cuando yo cuento la metáfora de los expedientes, es cierto, expedientes de la escuela, los chicos, de docentes, de cargos, de problemas y vos miras una inmensidad. Leía todo, quería saber de qué se trataba. (…) Si me preguntan cuál es la imagen que me queda, es que nunca deje de parar. El primer tiempo era pensar en la dimensión y decir, ¿por dónde se empieza? (Entrevista ex Directora Educación Secundaria)

En este proceso de cambio de la escuela secundaria, intentando dar curso a la obligatoriedad de la misma, el tema de la magnitud se convirtió en una de las variables más importantes.

Tal como plantea Adriana Rofman (2016),

> …el territorio no es solo un hecho físico, un paisaje o un descriptor de la ubicación de los fenómenos; sino también el resultado de un proceso de construcción social. Ello

> supone pensar el espacio y la sociedad como dos dominios relacionados, que producen constantemente la territorialidad. (p.18)

La discusión cultural que se intentó dar al interior de las escuelas secundarias repensando sus contenidos, el lugar de los jóvenes, la formación ciudadana y la participación política, implicó reflexionar sobre ese proceso de construcción social de la política educativa. "Me acuerdo en una de las primeras reuniones con los inspectores, les decía que íbamos a trabajar sobre los diseños curriculares, la conformación de Escuelas, vamos a promover la creación de centros de estudiantes y se notaba la incomodad hasta corporalmente". (Entrevista ex Directora Educación Secundaria)

A partir del trabajo de campo surge un fuerte reconocimiento del papel protagónico que tiene el gobierno regional (Jefaturas de Región) y distrital (Jefaturas de distrito) no sólo en la producción de las políticas públicas, sino de manera determinante en el éxito o el fracaso de las mismas en su proceso de implementación y por tanto de las incomodidades, idas, vueltas y debates que dicho proceso conllevaría. Aun cuando está en el imaginario de los docentes que es desde el nivel central que se gestan las propuestas, en la mayoría de los casos estas tienen sus antecedentes en experiencias que de manera aisladas se generan en las escuelas o que se ven interpeladas en las mismas. Así, el nivel central es también un espacio de reflexión y diseño de políticas a partir de las propias iniciativas que se dan a nivel institucional o de la identificación de las problemáticas que con mucha mayor claridad se definen desde el espacio regional y/o distrital. Está claro entonces que los procesos de planeamiento no sólo se dan en las oficinas de los Ministerios sino que son un encadenamiento de distintos actores sociales (Matus, 1987) que en sus espacios de gobierno desarrollan acciones intencionales y reflexivas para su implementación. Para el caso particular de Buenos Aires, como planteamos anteriormente, se conjugan algunas características fuertemente determinantes tales como su magnitud geográfica, cantidad de habitantes y por lo tanto cantidad de servicios educativos a cargo. El peso que tienen, en todas las líneas de política educativa que se implementan desde el nivel central, los actores sociales responsables en el ejercicio de gobierno escolar, distrital y regional se vio claramente identificado por la ex directora.

> La verdad es que hubo mucho trabajo en territorio con las escuelas, con los inspectores en cada encuentro y después eran ellos o los directores los que promovían generar distintas instancias. En la construcción de la política pública, en construir confianza con los directores y con los inspectores. El trabajo en el territorio. (…) le encontraba sentido al trabajo en la torre cuando estaba en las escuelas. Si no, entras en un microclima. Cuando vos vas a las escuelas ahí dimensionas lo que implica tomar una decisión política, de gran o pequeña envergadura. (Entrevista ex Directora Educación Secundaria)

La incomodidad corporal, económica, política, ética y social que produjo la obligatoriedad de la escuela secundaria y los cambios de los que vino acompañada, pudo ser registrada en varios de los relatos recopilados en nuestro trabajo de campo. En términos económicos volver

a pasar de la EGB a la escuela secundaria implicó el relevamiento de cargos, edificios, equipos directivos necesarios. En este proceso se consideró muy importante la presencia de los directores en la escuela, entendiendo que son lugares de trabajo estratégicos para coordinar propuestas colectivas y articuladas por lo que su dedicación exclusiva se entendió muy importante para pensar una nueva escuela secundaria.

La extensión del tiempo de trabajo de los directores sobre su tiempo personal no remunerado suele ser una constante y fue considerada como un tema a resolver a la hora de garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria. Así se asume como necesario que las escuelas secundarias de doble y triple turno deberían tener un director de jornada completa en su planta funcional. De este modo aquello que muchos venían haciendo sobre sus tiempos personales, en función de poder sostener su proyecto de trabajo, fue legitimado por el estado como necesario a la hora de dar condiciones mínimas para mejorar la escuela secundaria.

En los casos estudiados, ambos directores optaron por tomar la jornada completa de trabajo, legitimando de algún modo lo que venían haciendo y así comenzar a percibir un salario a cambio.

En línea con reconocer lo importante de los diferentes estamentos de la gestión también se consideró fundamental la estabilidad de los equipos en las escuelas y en los distritos.

> …lo que nosotros hicimos fue el concurso de inspectores de secundaria titulares, y ahí empecé a ver que el nivel secundario era el único nivel que no había tenido concurso de directores, (…) el último concurso de directores titulares había sido en la dictadura, en el año 70. Yo no lo podía creer. (Entrevista ex Directora Educación Secundaria)

Continuando con las "incomodidades" señaladas anteriormente, en términos sociales y éticos son los mismos estudiantes quienes nos cuentan el debate que produjo para citar un ejemplo, la implementación de la sala maternal en las escuelas. Esta misma interpelación que se dio en el espacio escolar es semejante a otras que recopilamos de la experiencia vivida a nivel distrital y/o regional y parecen guardar una relación similar a cualquier otro debate vinculado a políticas de ampliación de derechos.

> ... tengo entendido yo no estuve cuando se abrió la sala maternal en la escuela, pero tengo entendido que hubo una discusión así muy grande, que me parece que también involucra la cuestión de género ¿no? en algún aspecto, por el hecho de que había algunos sectores que decían que no era bueno abrir la sala maternal porque iban a incentivar que tengan hijos, (…) algo que bueno que se ve en otras discusiones. (Entrevista estudiante)

Tal como lo plantea este joven los procesos de ampliación de derechos suelen ser resistidos con lógicas de razonamiento semejante. Si comparáramos este pensamiento con el proceso de discusión que se da en torno a la legalización del aborto la lógica de algunos sectores sociales parece similar, abrir salas maternales promueve el embarazo adolescente, legalizar el aborto conlleva el aumento de los mismos. Como venimos señalando cada uno de

los puntos que la ex Directora provincial de educación secundaria describió como estructurantes de la agenda de su gestión su pusieron en diálogo con los actores sociales del territorio provincial y con las condiciones sociales, económicas, políticas y éticas de esa sociedad para las que fueron pensados.

> …el territorio constituye un espacio transformado por la acción de la sociedad, pero al mismo tiempo marca las condiciones de reproducción de esa sociedad. Enfocando estas ideas en el campo de los fenómenos políticos, se evidencia cómo intervienen las relaciones de poder en los procesos de constitución de los territorios. (Di Meo, 2001en Rofman).

Así, en palabras de la ex Directora "que estas cosas después sucedan, implicaba mucho trabajo territorial, mucho trabajo administrativo, mucho trabajo de explicar, de decir, de circulares…"

Además del marco espacial donde se ubican los hechos sociales, determinante de la estructuración de la sociedad, el territorio constituye la materialización de la interacción social, asumiendo expresiones físicas, sociales, económicas, culturales, administrativas y políticas, entre otras. Aparece así la dimensión dialéctica de la construcción social del territorio: por un lado, las sociedades producen y reproducen las estructuras y representaciones espaciales, y por otro lado esas estructuras se cristalizan material o simbólicamente, y así le establecen determinaciones espaciales a la acción social.

> Cuando vos hablas de los diseños curriculares, no solo estás hablando de los contenidos que van a aprender los chicos en la Escuela, si no que vas a impactar en la vida cotidiana de miles y millones. (…) Cuando discutís sobre diseños curriculares vos también estas discutiendo sobre puestos de trabajo. (Entrevista ex Directora de Educación Secundaria)

A modo de cierre

En el marco del desarrollo del trabajo de investigación en cursonos hemos encontrado con fuertes y ricos elementos para ser analizados, para pensar en las potencias -y también los límites- con que se encuentran las diferentes intenciones de consolidar una escuela secundaria para tod@s l@s jóvenes.

Una de esas potencias sin duda está dada por la convicción con que diferentes actores, en distintos niveles de decisión y responsabilidad, interpelan al estado, crean y recrean marcos normativos y a partir de los mismos se animan a poner en marcha propuestas que rearticulan las relaciones entre Jóvenes y formatos escolares; lo hacen en función de promover la inclusión, pero no sólo en términos de presencia o inscripción en la escuela, sino de una democratización fuerte del conjunto de la vida institucional.

Nos es posible señalar que, para el sostenimiento de este tipo de apuestas, se hace ineludible el encuentro de sujetos que tienen una voluntad inclusiva y democratizadora, que se traduce en líneas de trabajo desprendidas de las leyes pero puestas en diálogo con docentes,

directores y funcionarios capaces de traccionar la letra hacia los hechos; capaces de reclamar y exigir del estado las respuestas para que los jóvenes estén en la escuela. Sin embargo, no es en cualquier escuela, sino en una escuela secundaria pensada como territorio de disputa, dentro de la magnitud del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, que por sus dimensiones y problemáticas -tanto de diversidad como de desigualdad-, tiene enormes potencialidades y límites.

Bibliografía

Matus. (1987). Política, planificación y gobierno. Caracas. Fundación Altadir

Rofman, Adriana. (2016): Participación, políticas públicas y territorio. Aportes para la construcción de una perspectiva integral. Buenos Aires. Ediciones UNGS.

Preguntas acerca de las trayectorias educativas de los/as jóvenes de una escuela de educación técnica de El Carril

Yolanda del Carmen Cruz
delcarmen.logo@gmail.com
Laura Macarena Cortez
lauramacarenacortez@gmail.com
Pamela Moreno
pame1973@hotmail.com
Aída Leonor Pereyra
aidaleonorpereyra@gmail.com
Escuela de Educación Técnica Nro. 3116 de El Carril, Salta.
Universidad Nacional de Salta - Facultad de Humanidades.

Palabras clave: trayectorias escolares, educación secundaria, gramática escolar, jóvenes

Resumen

Esta comunicación aborda la problemática de las trayectorias escolares de estudiantes de una escuela técnica pública, en una localidad ubicada a 40 kms. de Salta capital. El trabajo se encuadra en un proyecto de investigación que resultó financiado por el INET a través del fondo FoNIETP para 2018 y 2019. El equipo de trabajo lo conformamos un grupo de docentes y estudiantes de nivel superior de la escuela técnica y de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Nos interesó abordar el tema desde la mirada de los/as estudiantes jóvenes bajo el supuesto que desde su percepción se identificarán nuevas dimensiones o categorías de la problemática aún desconocidas por la escuela. Algunos de los interrogantes que dieron pie al trabajo conjunto entre la institución y la universidad fueron: ¿Cuál es la situación de las trayectorias escolares de lxs estudiantes de la escuela técnica 3116?, ¿Qué evidencias recogemos desde la mirada de lxs jóvenes en relación a los aprendizajes?, ¿qué factores intervienen en el abandono escolar?, ¿De qué manera las condiciones que propone la escuela y los aprendizajes que se realizan en ella producen efectos en las trayectorias escolares desde la mirada de los /as jóvenes? Reconocemos que muchas de las trayectorias escolares de lxs jóvenes que transitan por esta escuela se presentan como discontinuas y dificultosas, lo que lxs coloca en situación de desventaja para atravesar la condición de estudiantes de una escuela técnica. La institución cuenta con 156 estudiantes, 113 varones y 43 mujeres. Se definió como universo del proyecto a todos aquellxs estudiantes que hayan abandonado la escuela o se encuentren en riesgo de hacerlo en el presente año. Se recurre a datos puntuales y concretos en torno a: alto porcentaje de inasistencias a clases (también se tendrá presente los talleres técnicos obligatorios) y el porcentaje de materias desaprobadas en el primer trimestre. De acuerdo con los datos estadísticos institucionales, la unidad de análisis está compuesta por 52 estudiantes de ambos género. El propósito general

de la investigación gira en torno a conocer, desde la mirada de lxs estudiantes, el entramado que caracteriza las trayectorias escolares marcadas por situaciones de ausentismo, interrupción temporal del cursado o repitencia, deserción temporal así como la de estudiantes que abandonaron la escuela recientemente. Además, como equipo de investigación nos anima llegar a identificar condicionantes y factores que inciden en la trayectoria escolar y en los aprendizajes lxs estudiantes, reconocer dimensiones y variables inherentes a la prácticas institucionales, curriculares y áulicas que intervienen en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, para finalmente poder producir conocimientos sobre los aspectos menos conocidos de la escuela sobre las culturas juveniles locales atendiendo la dinámica de los cambios más recientes, para generar soluciones pertinentes, relevantes y de potencial transformador de la experiencia escolar a fin de que las mismas impacten en la trayectoria escolar de lxs estudiantes, propiciando el desarrollo de capacidades para el mundo laboral y la ciudadanía plena.

En la actualidad no solo lxs jóvenes de clases medias y de élite cursan la escuela sino también jóvenes de clases populares o desfavorecidas de la sociedad. Así, cambió la función de la institución educativa secundaria: de ser selectiva -desde una perspectiva meritocrática- a la obligación de garantizar el proceso de aprendizaje y la permanencia de todxs lxs jóvenes que aspiran a transitar y obtener su título secundario. Sin embargo, estos objetivos no siempre son alcanzados desde las trayectorias reales. Entendemos que el desconcierto, nombrado como desajuste, entre los sujetos que "supone" la escuela, y las trayectorias reales, múltiples, diversas, discontinuas, que construye cada sujeto en su tránsito por la misma, problematiza a educadorxs y propicia la reflexión en torno cómo transitan lxs jóvenes la escuela y qué ajustes precisa el dispositivo escolar para sostener trayectorias permanentes y completas.

La dinámica actual de la sociedad, los cambios en las múltiples formas de ser jóvenes, las transformaciones que operan en las familias, las prácticas escolares en los distintos entornos de aprendizaje de la escuela técnica, las condiciones organizacionales en las que se lleva adelante el trabajo cotidiano y por otro, los aprendizajes logrados por lxs estudiantes, conforman un entretejido que requiere un examen para sacar a la luz los factores o variables de mayor incidencia en los aprendizajes escolares y en la experiencia educativa.

Sabemos que las situaciones en las que se presenta el abandono escolar, la repitencia, la baja calidad de los aprendizajes, responden a más de un motivo y dimensión. Históricamente la escuela produjo, simultáneamente, inclusiones y exclusiones a través de sus discursos y prácticas. Podemos distinguir en el dispositivo escolar la construcción de criterios sobre aquello que, en cada momento, se espera que sea un, una "estudiante", un, una "docente", una "escuela", una "jornada escolar" y lo que se espera que en ella suceda y sobre cuáles son los modos esperables para que éstas prácticas y roles se realicen. Esta posición entra en colisión ante realidades que desbordan el "formato tradicional" de escuela y los supuestos sobre los que éste se asienta. Lxs jóvenes que hoy llegan a la escuela técnica lo hacen atravesadxs por situaciones de desigualdad y exclusión que ponen en jaque las perspectivas que postularon

unas únicas maneras de ser "joven" y estudiante. Pensar escuelas para todxs implica poner en crisis, en suspenso la idea de qué es la "carencia", el "déficit", o la multiplicidad de pobrezas y formas de vida, lo que permite comprender el abandono escolar u otras formas de exclusión de los saberes y conocimientos más valiosos. Entendemos que la escuela puede ser productora de igualdad en tanto construya para todxs sus estudiantes la mejor propuesta de enseñanza.

Las personas aprendemos en distintos ámbitos, y la escuela, como uno de esos ámbitos, presenta características específicas. ¿Qué es aprender?, ¿Se aprenden del mismo modo música o matemáticas, un deporte o a leer?, ¿Cómo sabemos que alguien aprendió: porque puede repetir una información, porque puede hacer solo algo para lo que antes requería ayuda, porque puede usar lo que aprendió en otro contexto? En el análisis y desnaturalización de la escuela como contexto de aprendizaje, encontramos uno de los conceptos más poderosos: el de gramática de la escolaridad. La gramática de la escolaridad remite a un conjunto de reglas tácitas sobre la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, estructuran el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido. Bajo estas reglas y estructuras, la escuela produce aprendizaje escolar. Desde esta mirada, es preciso tomar en cuenta cuáles son esas reglas que dan forma a la experiencia escolar en nuestra escuela, cuáles obturan aprendizajes relevantes para todos, cuáles promueven aprendizajes, qué lógicas resultan limitadoras de cambios, rupturas o quiebres que garanticen el efectivo cumplimiento del derecho a la educación. Interesa recordar que los saberes que enseña la escuela son producidos en otros contextos, ubicarlos en el contexto de la escuela supone descontextualizarlos respecto de sus orígenes y recontextualizarlos de acuerdo con las reglas propias del funcionamiento escolar. Por otro lado, la descontextualización consiste en extraer el conocimiento del contexto escolar en que fue aprendido, para poder recuperarlo en otros contextos. Estas no son características intrínsecas del modo de trabajo de las escuelas técnicas, pero sí características que ayudan a pensar las condiciones en las que se produce el aprendizaje. Otra idea fuerte, es el problema del sentido de la actividad escolar, hay un significado socialmente asignado a tal actividad, pero la construcción de su sentido es algo que atañe al sujeto. La cuestión del sentido nos remite a otro tema clave sobre aprendizaje: la motivación para aprender, es decir, la progresiva apropiación de los motivos para estar en la escuela y participar del proyecto escolar. Cobra relevancia el análisis de los recorridos que realizan los sujetos en el establecimiento escolar, a través del concepto "trayectorias escolares". Este concepto tiene la virtud de proponer un análisis conjunto de las biografías y las condiciones institucionales escolares. Las trayectorias escolares son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema. Éste define, a través de su organización y sus determinantes, lo que hemos llamado trayectorias escolares teóricas. En lugar de explicar los avatares de las trayectorias escolares por características atribuidas a los sujetos, analizamos de qué manera las condiciones que propone la escuela y los aprendizajes que se realizan en ella, producen efectos en las trayectorias en su relación con las condiciones

de vida de lxs sujetos. Resulta revelador y relevante, conocer las percepciones, miradas y significados de lxs estudiantes en torno a la experiencia escolar (cómo la realidad es vivida y dotada de sentido por parte de lxs sujetos a través de acciones que tienen significación), dado que permitirán conocer otras dimensiones de la problemática referida al tránsito dificultoso por la escolaridad. Laura Santillán afirma: "… la experiencia escolar de muchos chicos se desarrolla en el interior de una densa trama que incluye a diversos actores individuales y colectivos. ¿De cuáles sujetos se trata en concreto?, ¿de qué acciones?, ¿con qué movimientos más amplios se vinculan estas iniciativas?" (Santillán, L.: 23:2011).

Finalmente, y volviendo a la idea inicial que quisimos dejar esbozada en este resumen, dado que las trayectorias educativas son institucionales requieren de regulaciones y acompañamientos en un marco institucional que las atienda, las escuche, las anticipe y las sepa sostener. También es importante mencionar que la escuela no solo debiera procurar atender las trayectorias con más dificultades, sino todas, también aquellas que plasman otros recorridos. Es necesario advertir que la centralidad de la trayectoria teórica oscurece aspectos de las trayectorias reales cuyo mejor conocimiento y consideración podrían ampliar las capacidades de las políticas y de las escuelas para la inclusión educativa. (Terigi, 2009, p.20). Resulta fundamental considerar algunos de los resultados que arroja el documento "Escuelas Técnicas. Características institucionales y desempeños" realizado por el Centro de Estudios de Población (CENEP, 2017), en el que se establece:

> En general, los estudios muestran una fuerte desventaja por parte de quienes provienen de hogares con escasos recursos económicos pero también educativos y culturales. La situación de privación económica del hogar no sólo impacta de manera directa en la alimentación, vestido, compras de útiles escolares y el transporte, sino que también puede repercutir en la necesidad de que los jóvenes comiencen tempranamente a participar en el mercado laboral, lo cual sin duda, compite con las necesidades de tiempo y esfuerzo de las actividades escolares. Estas desventajas educativas de los sectores menos favorecidos se reflejan en los puntajes obtenidos por los estudiantes de escuelas técnicas públicas en el dispositivo Aprender.

Estrategias lúdicas en contextos educativos de nivel inicial: implicancias para el desarrollo infantil

Lucía de Mingo
luciadm099@hotmail.com
Florencia Lucía Blejman
Luz Agustina Maza
María Lucrecia de las Mercedes Monesterolo
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

Palabras clave: Estrategias Lúdicas, Desarrollo infantil, Nivel Inicial, Función simbólica

Introducción y Fundamentación

El niño en el nivel inicial atraviesa un momento clave en su desarrollo, ya que comienza a aprender, en el contexto escolar y familiar, conocimientos, habilidades y comportamientos necesarios para participar de actividades sociales ligadas a la comunicación y lenguaje.

En esta etapa, el juego es un instrumento y recurso socio-cultural impulsor del desarrollo infantil, facilitando las funciones superiores del entendimiento, favoreciendo la autoconfianza, autonomía y formación de la personalidad, convirtiéndose en una actividad recreativa y educativa primordial, y en una de las mejores maneras de entablar relaciones lingüísticas, porque llama la atención en los niños creando un aprendizaje significativo.

El lenguaje permite al niño interactuar con su entorno, que es donde se produce su desarrollo integral, de allí la importancia de estimularlo adecuadamente. Mediante el mismo, las palabras se convierten en acciones, expresando ideas y pensamientos propios del ser humano y de la realidad circundante, convirtiendo al niño en partícipe de la sociedad. El lenguaje es el medio por el cual se aprende y un aspecto a promover, permitiendo la integración e inclusión social. La capacidad simbólica del niño permite el desarrollo articulado e integral de estructuras psicológicas, cognitivas, afectivas y emocionales, que mediante la socialización y mediación adulta, a través de estrategias lúdicas puestas al servicio del aprendizaje, sirven para adquirir, desarrollar y potenciar competencias y habilidades.

En el nivel inicial, los niños amplían su campo de relaciones sociales a otros adultos distintos a padres y familiares, se relacionan con pares, continúan aprendizajes que habían comenzado en la familia e inician otros nuevos, por lo que todo intercambio promueve el desarrollo infantil, siempre que el adulto a cargo, mediante estrategias lúdicas enriquecedoras, los ayude a expresar su intención comunicativa en términos lingüísticos.

Así el uso de dichas estrategias ayuda al progreso del lenguaje, y convierte a los niños en protagonistas de su desarrollo, ya que aquel es la forma más importante de comunicación, representación de pensamientos y socialización de ideas, y un facilitador de relaciones interpersonales

Objetivos

Conocer las estrategias implementadas por cuidadores en el nivel inicial, para promover el desarrollo integral de niños de 3 a 5 años de la ciudad de Córdoba.

Establecer la incidencia de las estrategias lúdicas en la expresión oral y gráfica de los niños de la muestra.

Tipo de Investigación y Diseño

Investigación cuantitativa y cualitativa, de diseño descriptivo / correlacional no experimental, ya que describe las características de las estrategias implementadas por cuidadores de nivel inicial que atienden a la infancia y su relación con el desarrollo infantil y la función simbólica de los niños que asisten a dicho nivel; todo en un contexto específico, con el fin de observar el fenómeno tal y como ocurre en su ámbito natural, sin manipulación de variables.

Muestra

No probabilística intencional y dirigida, constituida por 26 cuidadores y 673 niños de nivel inicial, de 3 a 5 años de edad, de la ciudad de Córdoba.

Instrumentos y Procedimientos

Aplicación de *cuestionario estructurado, de escala tipo Likert, autoadministrable, destinado a cuidadores de nivel inicial*, a fin de recabar información *respecto de las estrategias lúdicas utilizadas para promover el desarrollo infantil*, y determinar la influencia de su aplicación. El mismo fue construido por el equipo a tal efecto, constando de 15 ítems, con tres opciones de respuesta, buscando establecer la importancia del juego y de las estrategias lúdicas aplicadas. Análisis de datos: se aplicaron *técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo*, a fin de sistematizar la información, creando una base de datos en el software *SPSS*. Desde el punto de vista cuantitativo, se realizó un análisis estadístico de la muestra, estableciendo porcentajes de las características que se observan en el instrumento aplicado. Desde el punto de vista cualitativo, se describieron y analizaron los comportamientos, discursos y respuestas dadas por los cuidadores, para posteriormente discutir los resultados obtenidos. Se observaron los aspectos involucrados en las estrategias lúdicas en contexto, analizando las relaciones existentes entre las producciones infantiles (juegos, lenguaje) y las estrategias implementadas, examinando el desarrollo infantil en el nivel inicial y sus características.

Resultados

Las estrategias lúdicas puestas en juego implicaron:

- *Preparar el ambiente lúdico*: determinando espacios para jugar y para ubicar los materiales y juguetes; controlando el ritmo del juego, muchas veces sin considerar los tiempos lúdicos del grupo e institución y sin garantizar la frecuencia del juego.

- *Seleccionar materiales para el juego*: según criterios que no responden a necesidades e intereses de los niños, condicionando y limitando el juego, haciendo que aquellos se dispersen, peleen o pierdan el interés.
- *Permitir juegos libres*: en la mayoría de los cosas no se logró, ya que los materiales y espacios ofrecidos para la actividad lúdica condicionaron la misma; solo en el 6% de las instituciones los niños pudieron optar por el uso de un lugar abierto para jugar, contando con espacio suficiente para desarrollar un juego expansivo y de movimiento.
- *Permitir la repetición de juegos*: los niños eligieron juegos conocidos, ya que les da seguridad saber cómo tienen que responder o lo que se espera que hagan. Por ello, una buena estrategia antes de incorporar un nuevo juego, es repetir los conocidos, para que el niño se sienta seguro y animado en el nuevo aprendizaje.
- *Enriquecer las actividades*: no lo lograron los adultos que interfirieron en las mismas, interviniendo para ordenar y tener el control del grupo; sin embargo, la mayoría recurrió a distintas estrategias que consiguió enriquecerlas, tales como: aseverar irrelevancia; señalar; dar información nueva; ejemplificar y relacionar; impostar la pregunta; dejar en latencia, dando como resultado producciones infantiles ricas e interesantes.
- *Ayudar a resolver conflictos surgidos durante el juego*: los cuidadores mediaron entre los niños cuando surgieron peleas o discusiones al jugar, enseñándoles a acordar, negociar y compartir.

Los cuidadores consideraron que las estrategias lúdicas puestas en juegos contribuyen al desarrollo del niño en sus distintos aspectos:

- Corporal: el 75% de los adultos consideraron esencial el juego para el desarrollo físico de los niños, pero sólo el 25% incorporó juegos de ejercicio en sus actividades.
- Lingüístico: El 100% consideró que los juegos permiten desarrollar procesos de comunicación en los niños, sin embargo pocos utilizaron canciones, cuentos, adivinanzas, para fomentar la comunicación.
- Emocional: El 76% manifestó que el niño al jugar expresa sus sentimientos e ideas, considerando a las actividades lúdicas una *vía de expresión de sentimientos*, por lo que es apropiado estimularlas brindando al niño un espacio donde se exprese jugando.
- Intelectual: el 100% consideró que el juego genera aprendizaje en los niños, ya que al jugar desarrollan actividades mentales por las cuales razonan, resuelven problemas y piensan. Debido a que los niños aprenden jugando, escuchando, observando, preguntando y experimentando, el nivel inicial ofrece buenas oportunidades para promover el desarrollo infantil, brindando a los niños, a través del adulto a cargo, oportunidades para construir su propio conocimiento de manera lúdica.

- Social: el 56% consideró que el juego favorece el *aspecto social del desarrollo infantil*, sin embargo con las actividades lúdicas que proponen solo el 37% consiguen que los niños se integren y relacionen.

Como patrón general se observó que las estrategias lúdicas puestas en juego por los cuidadores, inciden en el proceso de desarrollo de la función simbólica. Cuando los adultos proponen una estrategia lúdica, el nivel de desafío cognitivo que se le solicita a los niños a través de las consignas, demanda diferentes niveles de complejidad que, según el grupo, fueron, desde recibir y recordar información, aprender habilidades y procedimientos, hasta aplicar conceptos que supone pensamiento y acción. Se observó que, a mayor diversidad en la presentación de formatos, incentivación mediante preguntas abiertas, propuestas basadas en trabajos grupales, juego libre, ampliación de la información con instrucciones verbales acompañadas de imágenes, pictogramas y gestualidad, los niños mostraron mayor capacidad de representación gráfica, lúdica y uso del lenguaje oral.

La aplicación de estrategias lúdicas, posibilita plantear mayor cantidad de situaciones problemáticas en el juego, transmitirlo desde la oralidad y propiciar la elección de diversos tipos de juegos cognitivos y/o producciones gráficas. Los cuidadores al presentar variantes en el control y orientación de la estructura de las actividades, favorecen la promoción de los procesos simbólicos.

Conclusiones

Los procesos de interacción social, las actividades lúdicas y las prácticas educativas, son importantes factores explicativos del desarrollo en general y de la función simbólica en particular.

El nivel inicial, promueve habilidades, conocimientos y comportamientos que los niños necesitan para participar de actividades sociales, ligadas a la comunicación y lenguaje. Muestra aptitudes para brindar nuevas experiencias lúdicas y de expresión gráfica, que amplían las posibilidades para adquirir habilidades motrices, cognitivas y psicosociales, en las que se incluye el enriquecimiento del lenguaje, al interactuar con pares y cuidadores, con quienes el niño establece un vínculo significativo. Sin embargo, en relación con las estrategias lúdicas, son necesarios ajustes en la diversidad, temporalización y agrupamientos, teniendo en cuenta las características del grupo, recayendo en el adulto la decisión en cuanto al recorte de contenido y su planificación.

En base a la experiencia en terreno y los datos obtenidos, se considera necesario trabajar con los cuidadores las estrategias lúdicas presentadas a los niños, para estimular el desarrollo de la comunicación, adquirir, desplegar y potenciar habilidades, propiciando y enriqueciendo los procesos simbólicos puestos al servicio del aprendizaje.

Discusión

Conocer los fundamentos y concepciones que sustentan las prácticas que llevan a cabo los adultos que atienden a la infancia en el nivel inicial permite:

- Potenciar nuevas miradas de los adultos sobre las manifestaciones y expresiones de los niños promotoras de desarrollo saludable, presentes en todo proceso de enseñanza – aprendizaje;
- Descubrir la verdadera dimensión que estas actividades adquieren en la actualidad, dado que las mismas trascienden lo individual estimulando el proceso de socialización.
- Conocer el desencuentro entre el estilo de enseñanza y su práctica, a partir de lo cual se fortalece al cuidador en contexto.

Frente a esto nos propusimos:

- Diseñar estrategias lúdicas enriquecedoras de la dinámica y contexto, propiciando intervenciones tempranas y oportunas a los niños inmersos en el proceso de aprendizaje, con el fin de que se apropien de los temas impartidos por los adultos utilizando el juego
- Acompañar a superar las dificultades que presenta el proceso de enseñanza–aprendizaje en el nivel inicial, en una relación de dos sujetos activos que construyen y habilitan conjuntamente un espacio de cuidado, intercambio y comunicación.

Bibliografía

Abela Andreú, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada, v.10, n° 2, p. 1-34, 2000. Disponible en: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>.

Antolín, M. (2006). Como estimular el desarrollo de los niños y despertar sus capacidades: para padres y educadores. Buenos Aires: Ed. Círculo Latino Austral.

Batllori, J. y Escander, V. (2007). Juegos para la estimulación adecuada. Barcelona: Editorial Parragón.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana editores.

Jiménez, C. (2003). La Lúdica: una estrategia que favorece el aprendizaje y la convivencia. Bogotá: Edición Fundación Universidad Montserrat.

Kaufman Verónica (2016). Primera Infancia. Panoramas y Desafíos para una mejor educación. Ed. Aique, Buenos Aires, Argentina.

Lejarraga, H. (2008). *Desarrollo del niño en contexto*. Buenos Aires: Editorial Paidós

Luque, A. y Candau, S. (1998*).Contextos educativos y desarrollo infantil*. Cuadernos de Pedagogía, Nº 274.

Palacios, J.; Marchesi, A. y Carretero, M. (2001). *Psicología Evolutiva I y II*. Madrid: Editorial Alianza Psicología.

Velásquez Navarro, J.J. (2009). *Ambientes Lúdicos de Aprendizaje. Diseño y operación*. México: Editorial Trillas.

Vygotski, L. (2003): "Imaginación y creación en la edad infantil". Ed. Nuestra América, 1° edic. Bs. As.

Instrumentos para la asistencia a las tutorías en el ámbito de la Universidad Nacional de La Matanza

Juan De Cicco
Enrique Merelli
Leandro Morrone
Fernando Orthusteguy
Alejandro Rusticcini

Palabras clave: gestión tutorial, tutoría, sistema integrado de tutorías, mediación tecnológica, instrumentos de asistencia a las tutorías.

Problemática

En el ámbito de la Universidad Nacional de La Matanza, y ante la necesidad de llevar adelante de manera efectiva la actividad tutorial, las distintas Unidades Académicas (UA) que la constituyen fueron desarrollando individualmente diferentes mecanismos, sistemas o protocolos, con la finalidad de organizar las instancias que involucra dicha actividad.

La inexistencia de un marco común de trabajo y una estructura compartida de datos académicos, personales, de gestión tutorial y de tutoría en general, condiciona su seguimiento por parte de la Dirección de Pedagogía Universitaria en tanto reduce su capacidad de tomar acciones tutoriales en forma anticipada -tendientes a la inclusión, apoyo o seguimiento de los estudiantes- fundamentalmente por carecer de análisis estadísticos fiables y completos sobre la práctica.

Diagnóstico

Las dificultades presentadas por los alumnos que aspiran a ingresar o están en los primeros años de nuestra Universidad no pueden ser reducidas a las capacidades cognitivas que han desarrollado durante su escolarización anterior y que el curso de ingreso intenta reforzar o suplir. Es notorio que se dan deficiencias marcadas no sólo en conocimientos adquiridos, sino también en su capacidad para el estudio y aún para la lectura.

Algunos datos aportados por los mismos alumnos al momento de su inscripción y su posterior desenvolvimiento hacen pensar que se enfrentan a una situación de mayor complejidad. No sólo desde la perspectiva económico-laboral, sino en lo atinente a capital cultural e imaginario social. Y que las solas acciones pedagógicas, los contenidos abordados y las metodologías de enseñanza no llegarían a solucionar.

La implementación de las tutorías docentes en todas las UA de la Universidad, como así también las tutorías de pares, resultarían acciones de importancia tendientes a acompañar el desarrollo académico de los estudiantes y de este modo asegurar mayores niveles de retención y de reorientación vocacional cuando ello pudiera ser necesario.

Una estructura de datos subyacente común a todo el proceso tutorial en la Institución, posibilitará resolver las necesidades actuales tanto de información de base como de gestión de los procesos, y además permitirá construir las bases de un sistema predictivo de intervención tutorial, que permita a las UA actuar de forma preventiva sobre la trayectoria de los estudiantes y así lograr una mejora en el proceso de finalización de sus respectivas carreras.

En consecuencia, es evidente la necesidad de contar con un sistema integral de tutorías, donde se pueda llevar un registro histórico del desempeño académico de los estudiantes: normalizando procesos de consulta, incorporación y seguimiento, entre otros aspectos; permitiendo obtener información valiosa acerca de las diferentes dificultades, además de evaluar currículos, abordajes teóricos y prácticas con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza.

Interpretar la herramienta tutorial desde el ingreso a la universidad permitiría detectar problemáticas que afectan al estudiante en una etapa temprana, colaborar con la construcción de su identidad como estudiante universitario, y posteriormente atender las dificultades que pudieran presentarse durante el transcurso la carrera con la finalidad de lograr su permanencia institucional.

Acciones

La Universidad Nacional de La Matanza -como toda institución viva- tiene un activo ecosistema de información (Davenport & Prusak, 1998). Desde la perspectiva de ecosistema -en el flujo de datos, activo, dinámico, y en su mayor parte no sistematizado- conviven la información generada por la propia actividad académica y administrativa de la Universidad con un cúmulo de información personal, social, académica y laboral que generan, transportan y transan todos aquellos que participan de la vida diaria de la Institución.

En el análisis de este ecosistema hecho a partir de las entrevistas, encuestas, jornadas y otros instrumentos relacionados específicamente con el proceso tutorial dentro de la Universidad se desprenden una serie de elementos que conjugados presentan una imagen clara de las necesidades de información por parte de la institución y sus actores, que debidamente explotada brindarían potencialidades de mejora en el desempeño final de la actividad tutorial.

El contexto de uso de los datos tiene dos aspectos fundamentales, por un lado, como se manifiesta en las encuestas, para los tutores el conocer el origen, contexto familiar y laboral, las características personales y otros datos adicionales de los estudiantes redunda en una mayor capacidad de respuesta frente a sus problemas, ya sean puramente académicos o de otro tipo que afecten la trayectoria del mismo. Por otra parte, como se manifiesta en las dificultades de planificación de las tutorías, el poder construir perfiles de estudiantes con necesidad de acompañamiento permite tener capacidades predictivas sobre ellos y actuar en una etapa temprana de su trayectoria y de esta manera propender a la mejora en la detección de necesidades de tutorías.

La consolidación de una estructura de datos subyacente común a todo el proceso tutorial en la Institución, posibilitara, por un lado, resolver las necesidades actuales insatisfechas tanto de información de base como de gestión de los procesos y por el otro permitirá construir las bases de un sistema predictivo de intervención tutorial que permita a las UA actuar de forma preventiva en la trayectoria de los estudiantes para lograr una mejora en la terminalidad de las carreras.

Bibliografía

Aguilar Feijoo, Ruth M. (2016). *Una mirada a las competencias y funciones del profesor universitario.* En Nicoletti Javier A. (Coord) *Desafíos en Educación Superior.* Universidad Nacional de La Matanza. Buenos Aires.

Davenport, T. y Prusak, L. (1998) *Working Knowledge*. Harvard Business Scholl Press. Boston.

Esteban Valdés, J; Percastre Miranda, R. (S/A) Conceptualización, función y modalidades de la tutoría y su relación con la orientación educativa en la formación de los alumnos de la facultad de ciencias de la conducta. Universidad Autónoma de México.

Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Mastache A; Mancovsky V. (2010) *Habitar la universidad: itinerarios en el ingreso y en el primer año universitario.* Universidad de Buenos Aires - Facultad de Ciencias Humanas.

Mastache A; Mancovsky V. (2010) IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública. El docente como tutor.

Gastélum Tapia, Enrique (2011). *El enfoque constructivista en las tutorías.* XX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño & Comunicación. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo.

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

Nicoletti, Javier A. (2016). *El desafío de la Calidad en la Educación Superior*. En Desafíos en Educación Superior. Universidad Nacional de La Matanza. Pp.9-30.

Las transformaciones que operaron en la educación técnico-profesional en Argentina y Tucumán desde la década del 90 hasta el contexto actual: un análisis desde la normativa vigente

María Claudia Díaz
claudiadescartes80@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras UNT

Palabras clave: educación técnico-profesional, transformaciones, marco normativo

Introducción

La presente ponencia busca conocer y analizar las principales transformaciones que caracterizan a la Educación Técnico-profesional (ETP) considerando su proceso de configuración actual en la Argentina y particularmente en la provincia de Tucumán, recurriendo a una perspectiva histórica circunscripta a partir de la década de los 90 que permita constatar algunos cambios en su configuración, así como el lugar que le fue instituido desde la política educativa.

Para ello se recurrirá a la normativa que regula la ETP tanto a nivel nacional como provincial, entendiendo a la normativa como "un organizador que ordena, regula, orienta y condiciona las prácticas sociales dentro de la organización y adquiere el carácter de premisa que concede ciertas pistas para explicar el fenómeno instituido. Bianco, I. (2001: 17) Es un camino que permite rastrear los fundamentos que dan forma, contienen, regulan, prescriben y/o controlan, como proceso instituido, un modo de pensar e interpretar la realidad, en determinados contextos y grupos que acuerdan o no su prescripción. Dichas normativas se proveen desde los espacios institucionales o desde el Estado en sus formatos de Leyes, resoluciones y circulares.

La presente ponencia se enmarca en una metodología de corte cualitativo que permita profundizar el conocimiento de las causas que motivaron los cambios en la Educación Técnica a través de la recopilación y análisis de la normativa en dos instancias: a) nivel nacional considerando las leyes y resoluciones que la ordenan, y b) a nivel de la provincia de Tucumán a través de las leyes y resoluciones que les son específicos.

Un recorrido sobre su proceso de configuración desde la normativa

En el marco de este trabajo se denominará Educación Técnica a una opción de formación, una oferta de la educación secundaria que, desde sus inicios, siguiendo a Gallart, tuvo dos objetivos claros: "*desviar la matrícula de las modalidades mayoritarias de la educación secundaria que se consideraban "fábricas de empleo público" hacia carreras más útiles. La segunda, muy unida a la primera, era promover mandos medios para la naciente industria que se consideraba sería una actividad principal en el futuro del país*" (Gallart, 2006, pág. 16).

En este sentido la educación secundaria ha estado en medio de objetivos históricamente diferentes: de ser, como un nivel para la elite pasó a ser un nivel de mayor demanda. Parafraseando a Gallart, como se ofrecía educación secundaria a escalas mayores a la elite esa educación no servía, entonces surge la educaron Técnica-profesional, que tuvo un particular desarrollo en la década del 30 y se pretendía impulsar por esa vía la modernización de la productividad económica. En este sentido la ETP se dirigió a los sectores recién incorporados a la educación para los que se ofreció una salida laboral por medio de la acreditación escolar de una "formación para el trabajo productivo". Se pensaba que el desarrollo de la ETP contribuiría a disminuir la demanda por educación superior de los nuevos grupos que accedían a la educaron secundaria.

La década de los 90 en los países latinoamericanos se puede caracterizar en términos de producción de reformas e innovaciones educativas que se fueron instalando en cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo. En nuestro país, con la aprobación de la Ley Nº 24.049 en al año 1992, se autorizó al Estado Nacional a transferir los establecimientos secundarios y terciarios a las diferentes jurisdicciones, las que se harían cargo de su administración y, entre ellos, las escuelas técnicas, industriales y agro técnicas, que antes dependían del CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica). Como afirma Gallart "*en 1991, se transfieren a las provincias las escuelas secundarias nacionales; en el caso de las escuelas técnicas ello implica el paso de más de doscientos mil alumnos y más de cuatrocientas escuelas a las jurisdicciones provinciales*" (Gallart, 2006, pp23)

Por lo mencionado, el modelo de los 90 especialmente la crisis en la demanda laboral en el sector industrial sumada a la descentralización, desarticulación y reforma educativa puso en crisis a la enseñanza técnica (Gallart, 2006). Se evidencia un desplazamiento en el rol de Estado como garante de la educación a favor del mercado quien delimitaba las competencias que la escuela debía ofrecer para el mundo del trabajo.

Al respecto en nuestro país, desde el año 1993 la Educacion Técnico-Profesional ha sido afectada por una sucesión de transformaciones organizativas y curriculares que han provocado en las instituciones educativas, la concurrencia de diversos planes. Así en nuestro país, siguiendo a Gallart, hubo una gran variación entre las provincias respecto a dichas transformaciones: algunas decidieron mantener el sistema anterior y las instituciones técnicas continuaron con su funcionamiento tradicional. Otras realizaron distintas adaptaciones y las escuelas técnicas se convirtieron en polimodales de la modalidad de producción de bienes y servicios articulándose con Trayectos técnicos profesionales.

La provincia de Tucumán adhirió a los lineamientos de la Ley Federal de Educación desde el año 1996, la misma modifico la organización y el currículo del sistema educativo en todos sus niveles. En dicha ley no se menciona a la educación técnica. Es a partir de acuerdos del Consejo Federal de Educación donde se trata de subsanar esta carencia con los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) En este sentido se dio por terminada la escuela técnica anterior y se legisló creando itinerarios de módulos correspondientes a TTP (Trayectos Técnicos

Profesionales), en una serie de especialidades que debían ser impartidas en paralelo a la educación polimodal

Posteriormente y a partir de acciones nacionales impulsadas desde el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), las provincias comienzan el desarrollo de experiencias innovadoras con una estructura organizativa distinta a la planteada por el Acuerdo 12 pensando a la educación técnica como una unidad pedagógica integrada con una formación general y técnica. A partir de esa fecha hasta la actualidad, son numerosas las transformaciones que afectaron a la Educación Técnica a través de normas nacionales y provinciales. En este sentido se ha de considerar las políticas referidas a: el proyecto de "Escuelas Tecnológicas" (Resolución 315/02); los Institutos Politécnicos (Decreto 2463/02 y 204/03) hasta llegar al año 2004 dónde se vuelve a concebir a la educación técnica como una unidad pedagógica integrada (Resolución 847/04; Resolución 3303/04 y Ley Provincial de Educación nº 7463). Este proceso culmina a nivel nacional con la sanción de la Ley de Educación Técnico-profesional n° 26.058 en el año 2005 que busca regular y ordenar la Educación Técnico profesional en el nivel medio y superior, así como la formación profesional y su sanción constituyó un paso muy importante en el fortalecimiento de esta modalidad del sistema educativo. Asimismo, desde el Consejo Federal de Cultura y Educación se aprueba el acuerdo n° 47/08 que aprueba los lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la Educacion técnico-profesional.

En este sentido cabe destacar que la reactivación económica de fines de 2003 colocó a la educación técnica en una oportunidad única. La demanda de profesionales con competencias específicas y tecnológicas capaces de incorporarse a las industrias en crecimiento reflejó la necesidad de generar y asimilar mayores saberes técnicos por parte de la población activa. Se ha producido un renovado interés por activar la educación técnica a través del INET organismo del Ministerio de Educación Nacional a cargo de la orientación de la educación técnica profesional

En el caso de la provincia de Tucumán en el año 2010 se sancionó La Ley de educación provincial n° 8391 que condice con los postulados de la Ley de Educacion técnico-profesional y la Ley Nacional de Educacion n° 26206.

Nuestra provincia cuenta con 39 escuelas técnicas de las cuales 14 pertenecen a la orientación agro técnica, 23 a la industrial y únicamente 2 a la de servicios, frente a un total de 1455 escuelas técnicas de gestión estatal en todo el país, concentrándose la mayoría en las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe.

Es a partir de la sanción de las resoluciones provinciales donde es posible apreciar con más detalle aspectos relacionados con la estructura organizativa y curricular de la ETP en la provincia de Tucumán. Al respecto en el año 2012 se aprueban distintas Resoluciones que aprueban la estructura curricular de las distintas (en total son 12) orientaciones para la educación técnica, por ejemplo: en producción agropecuaria (Resolución 106/12); en turismo (Resolución 466/12); en electrónica (Resolución 510/12) entre otras. En todas ellas se afirma que

la educación técnica y agrotécnica para el nivel secundario tendrá una duración de 7 años y constituye una unidad pedagógica de dos ciclos: básico (tres años) y superior (cuatro años).

Conclusión

Este trabajo intento dar cuenta de un análisis de la educación Técnica Profesional en nuestro país y particularmente en la provincia de Tucumán, describiendo desde una perspectiva diacrónica considerando las transformaciones acontecidas en dicha modalidad del sistema educativa desde la reforma educativa de los 90 hasta el contexto actual.

Dicho recorrido permite vislumbrar posiciones dispares respecto al lugar instituido desde la política educativa y que se traduce en normas legales para la educación técnico profesional. En este sentido es posible apreciar que las modificaciones producidas en las políticas referidas a la Educación Técnica nacional y provincial a partir de la década del 90 impactaron desconfigurando el funcionamiento de la estructura curricular y organizativa de las escuelas de este nivel. Situación que de alguna manera se fue revirtiendo a partir de la concepción de la educación técnico como un baluarte indispensable en el crecimiento económico y social del país por medio de la formación de técnicos. Al respecto, la existencia de un marco legal propio significo un paso muy importante en dicho reconocimiento.

Esto sin duda fue acompañada de un modelo económico que revitalizo la economía recuperando la centralidad del Estado en materia educativa a través de la organización y administración de su oferta concibiéndola como unidad pedagógica integrada e invirtiendo en dicho sector a través de insumos, equipamientos y la construcción de nuevas escuelas.

El análisis realizado ha intentado develar de qué modo la normativa condiciona,

orienta y regula la estructura organizativa y curricular de la Educación Técnico-profesional como una modalidad del sistema educativo y oferta de la educación secundaria obligatoria siendo conscientes de que la misma nos concede ciertas pistas para comprender un fenómeno, pero no agota en sí misma la comprensión del mismo.

Bibliografía:

Bravslasky, C (1995) La educación secundaria en contextos de cambio de los sistemas educativos en Latinoamérica. En *Revista Iberoamericana de Educación nº 9.*Madrid: OEI.

Gallart, M (1993) "Educacion media y técnica en América Latina: balance y perspectivas" en *Revista educación y trabajo. Boletín latinoamericano de Educación y trabajo.* Buenos Aires: *CIID-CENEP.* Año 3 nº 1

Gallart M.A (2006). La escuela técnico-industrial ¿un modelo para armar?, Montevideo: IOT/CINTERFO.

Gallart, M.A (2003). La reforma de la educación técnica en Argentina durante los años 90. Modelos, alcance de la implementación y balance actual. En Gallart, Miranda, Peirano y Sevilla. *Tendencias de la Educacion técnica en América Latina*. *Estudio de Caso en Argentina y Chile*, Paris: IIPE-UNESCO, 33-149pp

Normativa:

Ámbito Nacional:

Ley Federal de Educacion n° 24195/93
Resolución n° 55/96 CFCyE. A-12 Acuerdo marco para los TTP
Resolución 88/98 del CFCyE referida a los TTP
Ley de Educación Técnico-Profesional Nº 26.058/2005
Ley de Educación Nacional Nº 26.206/2006
Resolución CFE Nº 47/08 Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional correspondiente a la educación secundaria.
Ámbito Provincial:
Ley de Educación provincial n° 7463/2004
Decreto n° 2463/2002 Institutos Politécnicos
Resolución 204/2003 Fija la estructura curricular de Técnicos
Decreto 847/2004 Deroga Decreto n° 2463
Decreto n° 3303/2004 Constituye la educación técnica como una unidad pedagógica integrada
Ley de Educacion Provincial n° 8391/2010
Resolución Provincial Nº 106/2012-Marco de referencia de Técnico en Producción agropecuaria
Resolución Provincial Nº 510/2013- Marco de referencia de Técnico en Electrónica
Resolución Provincial Nº 466 /2013- Marco de referencia de Técnico en Turismo

Educación en contexto de encierro: la experiencia de los actores

Verónica Díaz
veroniik.dz@gmail.com
Facultad de Humanidades Ciencias Sociales y de la Salud
Universidad Nacional de Santiago Del Estero.

Palabras clave: educación en contexto de encierro, experiencia, actores.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo visibilizar la experiencia educativa en contexto de encierro desde las propias voces, percepciones y vivencias de los actores involucrados en el proceso educativo, (entendiendo que son actores involucrados los internos, el personal penitenciario, el personal docente y demás personales administrativos relacionados con la educación en la cárcel), el lugar donde se lleva a cabo la investigación es la unidad penal nº1.

El trabajo está en curso y tiene dos partes, una primera etapa, donde se contextualiza la educación en contexto de encierro, se explicitan los marcos normativos, las formas de implementación y los objetivos del Estado, y una segunda parte en la que se lleva a cabo el objetivo de investigación.

Consideramos sumamente necesario entender cómo el actor vive percibe y significa la educación en contexto de encierro no solo porque esto nos permitirá reflexionar acerca de cómo se lleva a cabo el proceso educativo desde una mirada estructural y política. sino porque consideramos que la experiencia y la voz del interno es la herramienta fundamental para entender cómo avanzamos en la praxis del reconocimiento de los derechos inalienables del hombre. por otro lado, la mirada docente nos posibilita acercarnos a los desafíos pedagógicos, humanos y estructurales, y a las limitaciones y posibilidades que la educación en contexto de encierro genera.por último la como este proceso se hace presente en las conciencias y prácticas del personal penitenciario y administrativos resulta elemental para reflexionar en torno al derecho a la educación en un ámbito punitivo desde la praxis.

Actualmente el marco normativo regulador de la educación en situación de encierro es la ley de educación nacional nº 26.206 cuya reforma fue sancionada en el año 2011, la cual incluye en el capítulo XII, a la educación en contextos de encierro y tiene por objetivos, a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran; b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad; c) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia; d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad; e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva;

f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes; g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

Como podemos observar la ley vigente reconoce la educación como derecho y como herramienta de inclusión, sin embargo en el proceso de implementación de la misma (la educación) comienzan a surgir las primeras tensiones o contradicciones, como lo expresa Scarfo y Aued(2012) "En la actualidad, se la suele cruzar o someter a los fines de la pena o de la cárcel con el de la educación. Para ello se utilizan términos como rehabilitar, resocializar, reinsertar, reeducar, entre otros "re". Es decir, con esta lógica, la educación es pensada como una tecnología del tratamiento penitenciario de carácter terapéutico. Esto conlleva a que en la práctica y en su ejercicio diario, se la plantee como un beneficio o una mercancía de cambio por buena o mala conducta".

Observamos así como los fines o funciones de la educación en contexto de encierro empiezan a desdibujarse y desviarse en este caso desde la misma institución carcelaria y por parte de los actores a cargo de llevar adelante el proceso educativo. para los cuales muchas veces la educación está relacionada como vemos, no con un derecho si no con un acto de disciplinamiento y también como un beneficio o privilegio como lo expresan Scarfo y Aued (2012) "en la práctica cotidiana no se toma a la educación como un derecho universal e inalienable, ya que acceder a la educación en este contexto singular es casi un "beneficio" de los/as "buenos/as" presos/as a costa de las gestiones penitenciarias y a veces en inerte complicidad de las gestiones institucionales escolares situadas en las unidades penales"

Esto se da debido a una concepción rezagada sobre la educación en relación al sujeto, según Nuñez (2007), "el hombre ha de disponerse, de alguna manera, a ocupar el lugar que le es dado para su humanización e incorporación a la vida social. Esos lugares surgen como violencia pedagógica para encausar a los sujetos según las pautas culturales en cada momento histórico encontrándose así la dimensión de "prevención general" o de gobernabilidad atribuible a la educación". de esta manera la educación en situación de encierro, debido al sentido que se le da a las unidades penitenciarias *"La reclusión en unidades penales es utilizada como una "solución" estatal mayormente aplicada a la resolución del conflicto social, constituyéndose entre otros sentidos como un "depósito punitivo" de hombres y mujeres"* Scarfo y Aued (2012), esta presenta características que posibilita que la educación se implemente como una herramienta de control y disciplinamiento sobre sujetos "desviados" y no como un derecho.

Además con la modificación de la ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, Nº 24.660, se crea un estímulo educativo que consiste en la posibilidad de reducir la pena en relación al nivel educativo alcanzado. teniendo en cuenta las diferentes situaciones personales y penales de los distintos alumnos (internos), también para ellos la educación empieza a tener significados y utilidades diferentes de la que el Estado con la ley plantea. con lo que utilidad de la educación muchas veces tiene un carácter estratégico de disminución de la pena y de adquisición de beneficios.

Observamos así, que existe cierta tensión o contradicción entre lo que el Estado con su marco jurídico normativo, y la comunidad científica con los paradigmas criminológicos adoptados pretenden, con lo que los actores involucrados en la implementación de la educación en situación de encierro perciben, significan y hacen uso de esta. en este sentido nos resulta elemental indagar en esa percepción y experiencia de los actores.

En lo que respecta al plano metodológico, la investigación se lleva a cabo mediante un diseño cualitativo exploratorio ya que no hay antecedentes de investigación de la educación en contexto de encierro desde la percepción y experiencia del actor en la unidad penal nº1.El campo o escenarios, está delimitado por los muros físicos del penal de varones, teniendo como actores a quienes se encuentren dentro de ellos de forma permanente y están involucrados en el proceso educativo. se accede a la información mediante entrevistas semiestructuradas realizadas dentro del penal, con una muestra estipulada en diez unidades de análisis.

Resultados parciales

Mediante las entrevistas se observa que la experiencia de los actores es diferente en cada caso,(más allá de las similitudes impuestas por la reglamentación) la forma en la que perciben, significan y practican la educación en contexto de encierro varía según el lugar que ocupan dentro del proceso, pero también en hay otros factores que son determinantes a la hora de percibir el proceso. en el caso del interno, la historicidad, cual es su trayectoria educativa y su relación con la educación previa a la educación en contexto de encierro; cuál es el estado de su condena, cuales son los motivos por lo que asiste a la escuela. el relato de su experiencia está muy relacionado con los motivos por los cuales se educa o asiste a la escuela, los cuales son en algunos casos motivos éticos, como búsqueda de crecimiento a nivel personal, o un mayor reconocimiento social, en otros está ligado con fines estrictamente jurídicos, como búsqueda de salidas transitorias o atenuación de la pena, en otros esperan poder devolver o servir a la sociedad una vez afuera. de todas maneras estos motivos no son excluyentes.

En el caso del personal docente y penitenciario, así como del personal administrativo, las entrevistas están siendo realizadas, por lo que no se puede presentar avances sin previo análisis del mismo, el cual si estará hecho para la fecha a exponer.

Bibliografía

Scarfó Francisco & Aued Victoria, “El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel”, La Plata, Argentina, 2012.

"Nueva Humanidad": ¿Una nueva escuela frente a un mundo que muere o un monstruo del claroscuro?

Martha Verónica Quiroga
mvquirog@unsl.edu.ar
Pedro Gregorio Enríquez
enriquez@unsl.edu.ar
Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave: Escuelas Generativas, Gestión Social, Derecho a la Educación, Educación Libertaria

Resumen

El teórico marxista italiano, Antonio Gramsci, esgrimía como reflexión sobre el derrotero de la historia a partir de la sociedad capitalista "El viejo mundo se muere. El nuevo tarda en aparecer. Y en ese claroscuro surgen los monstruos". A partir de este pronunciamiento, construimos nuestro análisis sobre el carácter innovador que revisten reformas educativas que se presentan como una modificación sustancial del escenario escolar, señalado como tradicional, anacrónico, obsoleto. Tal es el caso de las "escuelas generativas" implementadas por el Gobierno de la Provincia de San Luis.

En la primera parte del trabajo, realizaremos una descripción de estas escuelas que surgieron a partir de 2016 y que constituyen, desde entonces, la modalidad escolar privilegiada por el Estado a la hora de crear escuelas. En esa caracterización, abordaremos algunos vectores vinculados a los aspectos normativos, organizativos y financieros de estas instituciones. En esta exposición, tomaremos como caso testigo una "escuela generativa" de nombre "Nueva Humanidad", que presentaremos a partir de su proyecto fundacional, poniéndolo en tensión con la realidad en que se inserta.

La "escuela generativa" "Nueva Humanidad de San Luis que apareció en 2018, nos lleva considerar el proyecto educativo libertario de fines del siglo XIX y comienzos del XX que alumbró una escuela homónima a la que surgiría un siglo después. La presentación de estos dos casos nos abre una serie de interrogantes sobre los contextos en que emergieron las dos escuelas "Nueva Humanidad", los proyectos desde las que se gestaron, su alcance, el lugar del Estado, el papel de las clases subalternas, entre otros. Sin pretensión de proporcionar respuestas cerradas, expondremos algunas conclusiones provisorias, evaluando, asimismo, el papel que ha desempeñado la Ley de Educación Nacional Nº26.206/06 en el reconocimiento de una definición amplia de lo público que comprende la gestión estatal, privada, cooperativa y social. Mediante esta última modalidad, el Estado provincial puntano formalizó la creación de las "escuelas generativas".

Finalmente, apuntaremos algunos argumentos sobre el reconocimiento del derecho a la educación a partir de la experiencia de estas escuelas en San Luis frente a las metas ligadas a la inclusión e igualdad. Asimismo, en este análisis comprenderemos la observación sobre el sentido de lo público y la escuela pública como oportunidad de usurpación de privilegios de las clases dominantes, a partir de la cual iluminar el proyecto de una nueva sociedad sin los monstruos de las desigualdades.

Trayectorias Educativas de alumnos con discapacidad en la UNT

Ana Elena Esterkind de Chein
a.esterkind@gmail.com
Ana Karina Hormigo
karinahormigo@yahoo.com.ar
Juana Benita González
juanigonza@hotmail.com
María Gabriela Chávez
gabrielachav@hotmail.com
Facultad de F y L de la UNT
Alejandra del Valle Salguero
salgueroalejandra@hotmail.com.ar
Cecilia Vanesa
vanesaceciliavarela@hotmail.com
Facultad de Ciencias Naturales e Instituto Lillo de la UNT
María Victoria González Hernández
mvictoria_gh@hotmail.com
Dirección de Educación Especial de la Provincia de Tucumán

Introducción

El Proyecto titulado **"Trayectorias Educativas de alumnos con discapacidad en la UNT. Demandas y desafíos"** es la continuidad de cuatro años de investigación en la Universidad Nacional de Tucumán, sobre la temática: universidad y discapacidad.

En una primera etapa de tipo exploratorio (2014-2015), se buscó conocer las prácticas inclusivas y las condiciones de accesibilidad académica de los alumnos con discapacidad en la UNT. En una segunda etapa (2016-2017) se planteó distinguir los dispositivos y prácticas de inclusión para alumnos con discapacidad en cuatro unidades académicas de la UNT.

El principal **objetivo** de este proyecto es reconocer cuáles son las características, demandas y desafíos que se presentan en las trayectorias educativas de alumnos con Discapacidad en Unidades Académicas de la UNT, a fin de fortalecer una inclusión efectiva desde la mirada misma del estudiante.

La relevancia de este proyecto se fundamenta en los espacios de encuentro con los propios alumnos con discapacidad, a fin de recuperar su voz, identificar las estrategias de aprendizajes, las barreras y ayudas que los mismos han encontrado en su trayecto formativo.

El actual marco legal adhiere al modelo social de discapacidad, en este sentido, "la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006, Preámbulo, inciso e.)

Respecto a la educación, el artículo 24º de la Convención establece la obligatoriedad de los Estados a tomar las medidas necesarias para el cumplimiento del derecho a la igualdad de oportunidades, es decir, es tarea de los Estados asegurar que las personas con discapacidad no

queden excluidas del derecho a la educación. En cuanto a la formación universitaria el inciso 5 establece que se "asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional…, en igualdad de condiciones con las demás personas. A tal fin, se asegurará que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad."

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos *trayectorias escolares teóricas*. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar. Contrariamente, las *trayectorias escolares reales* expresan los modos en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización. Por cierto, estos "modos heterogéneos, variables y contingentes" (Terigi, 2008, p. 2) se asocian, según la autora, con la relativa *inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico- didácticos* para dar respuestas eficaces frente a la diferencia.

Respecto a las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad, Vanesa Casal y Silvina Lofeudo (2011) sostienen que este concepto de trayectorias implica tener presente al menos tres cuestiones:

- La trayectoria es un resultado producto de la confluencia entre las biografías personales de los alumnos y las posibilidades y/o barreras que le presenta una institución educativa. Muchas veces centrarse exclusivamente en uno de estos aspectos nos impide capturar la complejidad del fenómeno. Por ejemplo, si nos centramos en las historias de vida de nuestros alumnos (si son migrantes, determinadas cuestiones de crianza, escolaridad previa, entre otros) o en su condición de discapacidad nuestra propuesta pedagógica se sesgará a lo que se entiende como "perfil" del alumno para determinada institución, en lugar de organizar una posible propuesta que tenga en cuenta todos estos aspectos.
- Dicho resultado interviene en las decisiones de los alumnos o de sus familias y en las expectativas acerca de los beneficios de la escolaridad.
- La concepción de que las trayectorias no son las únicas posibles, en tanto las instituciones educativas y los alumnos o sus familias intervienen en ese resultado. También tener en cuenta que la trayectoria de un alumno puede desarrollarse en diferentes establecimientos educativos.

Por lo tanto, es necesario que pensemos las trayectorias como un recorrido de vida y de aprendizajes en contextos institucionales. En este sentido, hay que entender que la inclusión es una política educativa y que, al mismo tiempo, es una estrategia de políticas más generales, como la igualdad de oportunidades y la justicia social.

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo – cualitativo. La muestra está integrada por alumnos con discapacidad de las siguientes Unidades Académicas: Filosofía y Letras, Psicología, Arte

y Arquitectura de las cohortes 2013- 2019. Las técnicas e instrumentos a utilizar son: a) Entrevista semidirigida a alumnos; b) Entrevista en profundidad a los alumnos; c) Biografía Narrativas.

Resultados/Avances de la investigación

Del análisis parcial de resultados se observa que la mayor cantidad de alumnos con discapacidad se condensa en los dos primeros años en el cursado de las carreras, teniendo en cuenta que no todos llegan al ciclo superior o a concluir las mismas.

Como se observará, existe un registro de 60 alumnos, aproximadamente, que cursan estudios universitarios en diferentes Facultades y Carreras de la UNT.

Las Facultades más requeridas son: Artes, Filosofía y Letras y Psicología. Existen otras Facultades donde no se cuenta con base de datos, aunque conocemos que hay alumnos con discapacidad, cursando distintas carreras, tal es el caso de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. En el caso de las Facultades de Ciencias Exactas, Medicina y Educación Física no se registran alumnos con discapacidad.

Las Carreras más elegidas están vinculadas a las Ciencias Humanas y al Arte: Ciencias de la Comunicación, Psicología, Artes Plásticas, Teatro. Inferimos que la elección de carreras, guarda vinculación no sólo con los contenidos curriculares de las mismas, sino también con las características particulares de aquellas unidades académicas, que en la práctica, son más "amables", más accesibles y permeables a la inclusión, a la aceptación de las diferencias.

Este relevamiento de datos nos permite conocer, cuáles son los alumnos con discapacidad que actualmente están cursando sus estudios superiores. Cabe aclarar que se trata de aquellos alumnos que han informado voluntariamente a cera de la misma, sustentado en el derecho a la privacidad e intimidad que sostiene el Artículo N° 19 de la Constitución Nacional: "Las acciones privadas de los hombres que de ningún modo ofendan al orden y a la moral pública, ni perjudiquen a un tercero, están sólo reservadas a Dios, y exentas de la autoridad de los magistrados. Ningún habitante de la Nación será obligado a hacer lo que no manda la ley, ni privado de lo que ella no prohíbe." Este articulo hace referencia a la libertad individual, donde se protege jurídicamente los sentimientos, hábitos, costumbres, relaciones familiares, situación económica, creencias religiosas, salud mental y física, acciones, hechos y datos que están reservados al propio sujeto.

De las entrevistas realizadas se identificaron las siguientes discapacidades en los estudiantes: visuales, auditivas y motrices predominantemente; aunque en los últimos años se registran estudiantes con diagnóstico de Trastornos del espectro autista.

La experiencia de trabajo e investigación en la UNT muestra que si bien existe un camino recorrido en materia de inclusión y discapacidad, es a partir del encuentro con un alumno concreto, que los docentes, pueden empezar a pensar la discapacidad como condición, sortear estas barreras y diseñar adaptaciones curriculares específicas al interior de sus cátedras (Cecilia, V., Hormigo, A., Salguero, A., 2015)

En este sentido y a partir de este encuentro con el estudiante, el docente puede comenzar a pensar cuáles son las *configuraciones prácticas de apoyo,* es decir en respuestas concretas y tangibles a las necesidades educativas de sus los estudiantes. Las mismas están ligadas al uso de materiales, equipamientos y tecnología disponible. Los docentes utilizan las mismas estrategias y recursos para todos, con algunas adaptaciones de acceso, tanto en el dictado como en las evaluaciones para alumnos con discapacidad.

En el caso de alumnos ciegos se destaca el uso de tecnologías múltiples y traducción al Braille, como así también la evaluación oral.

En el caso de los alumnos hipoacúsicos y sordos se encuentran los mayores obstáculos en la decodificación de consignas por parte de los estudiantes, falta de intérprete de LSA y conocimiento del docente de esta. La evaluación se realiza por escrito o a través de múltiple choise.

Los resultados cualitativos muestran que no hay diversidad en el uso de estrategias y recursos y que el éxito del cursado depende más de la actitud docente a recibirlo, a adecuar los espacios y tiempos; como asimismo del apoyo de los compañeros del curso. En este sentido cobra especial importancia el desarrollo de forma sistemática de instancias de aprendizaje cooperativo, en el cual las diferencias entre pares se convierten en fuente de aprendizaje.

Algunas conclusiones

La realidad de la integración de estudiantes con discapacidad en ambientes de educación universitaria, nos invitan a repensar en la inclusión de estudiantes universitarios como un accionar natural dentro de lo que es la diversidad de estudiantes con discapacidad y su proceso de formación universitaria profesional.

El compromiso que éste equipo de investigación se ha propuesto transitar desde hace cuatro años, ha permitido ir tejiendo redes de trabajos que dieran luz y visibilidad al difícil problema que plantea el abordaje de la discapacidad en la Universidad Nacional de Tucumán. Un objetivo implícito del trabajo, pero no menos importante, es motivar a los sectores involucrados de manera directa o indirecta con la atención de la discapacidad, a desarrollar estrategias que posibiliten oportunidades igualitarias en la construcción de un aprendizaje significativo de toda la comunidad educativa. De esta manera; las unidades académicas y más precisamente los equipos académicos, estarían comprometidos en planificar competentemente su atención y orientar de ese modo los recursos necesarios, tanto humanos como financieros, con el objetivo de gestar una auténtica inclusión educativa.

La Inclusión educativa de alumnos con discapacidad es una realidad que nos interpela como docentes, a seguir construyendo nuevas estrategias, a buscar nuevas configuraciones prácticas de apoyo, que garanticen el acceso al Curriculum y la equiparación de oportunidades para todos los estudiantes, a escuchar las voces de los estudiantes y a construir entre todos una universidad más diversa y plural donde todos encuentre un lugar.

Los pies en la tierra y la mirada en el barrio

Ana Eustacchio
ustaky@hotmail.com
Facultad de Artes – UNT

Palabras clave: Educación; Teatro; Inclusión.

Introducción

El 25 de mayo de 1914 se inaugura oficialmente la Universidad de Tucumán. El proyecto fundador, sintetizado en el lema "Pedes in terra ad sidera visus" (Los pies en la tierra y la mirada en el cielo), le asigna una vocación regional con carácter moderno, atenta a la ciencia de la época y abierta al mundo. Nacionalizada en 1921 con la promulgación de la Ley 11.027, la Universidad Nacional de Tucumán comienza una nueva etapa en donde la docencia y la investigación van a ser sus objetivos centrales.

Parafraseando el lema de la UNT, desde una perspectiva reflexiva y crítica con los pies en la Facultad de Artes y la mirada en el panorama socioeducativo de la provincia de Tucumán, este trabajo se procura establecer el grado de incidencia de las acciones (directas o indirectas) de la Facultad de Artes, y particularmente de la carrera de Teatro en el enriquecimiento del universo cultural de aquellos sujetos con menos posibilidades de acceso a las producciones artísticas en general, y a la producción teatral en particular.

La UNT y el Campo Teatral

La Universidad Nacional de Tucumán y el Campo Teatral de la Provincia, tuvieron puntos de convergencia e intermitencias en un extenso período que trascurre, desde 1918 año de la Reforma Universitaria, hasta 1984 que, con la creación de la Escuela de Teatro y su Licenciatura, el teatro se inserta en la estructura académico administrativa de la UNT. Es a partir de allí que se consolida la enseñanza sistemática dentro de la organización formal de la universidad. Esta formación instala una marca en lo que se produce en Tucumán, tanto en el medio independiente como en el estatal, en algunos casos, ligados a la formación académica caracterizada por un fuerte entrenamiento actoral y con orientación en dirección teatral; y la posibilidad de formación docente. Sin olvidar la investigación, que posibilita la generación de un pensamiento crítico que dinamiza el conocimiento y permite procesos reflexivos sobre la propia práctica.

Partiendo de la etimología de la palabra **teatro** decimos que la contemplación, la mirada, y la expectación son parte estructurante de la representación teatral, haciendo referencia al espacio donde se representa mientras la palabra **drama** quiere decir acción y designa lo que se produce en el escenario. El teatro es el lugar en el cual la acción es llevada a cabo por unos cuerpos en movimiento frente a otros cuerpos vivientes que deben ser movilizados. Basta un

actor/actriz que accione y un espectador que mire para que el hecho dramático suceda. Esta relación es parte intrínseca del teatro. Cómo estas relaciones se fueron dando en el tiempo y las geografías, en los devenires culturales y políticos, en las nuevas y viejas vanguardias; constituyen puntos interesantes para analizar y debatir. Sin embargo, en este trabajo se detiene en el hecho escénico como texto espectacular, como emisor plurisígnico que lleva implícito un discurso y un mensaje estético. Este mensaje deja abierta su significación a una multiplicidad de interpretaciones posibles, tantas como receptores se apropien del mensaje. El mensaje es decodificado por un sujeto receptor que interpreta según su propia enciclopedia. "... único modelo capaz de expresar la complejidad de la semiosis en el plano teórico, y también como hipótesis reguladora en los procesos concretos de interpretación" (Eco, 1999)

Analizar la relación espectáculo/espectador desde estas concepciones sería insuficiente si concebimos a este vínculo teatral como una relación compleja, una interacción simbólica, donde se ponen en juego valores semánticos múltiples y, sobre todo, sujetos con posibilidades cognitivas, emocionales y sociales disímiles. El rol del espectador es decisivo; en éste devienen las potencialidades semánticas y comunicativas de la representación teatral. Es por eso que considero conveniente detenernos en el acto de recepción como acto de comunicación. Este espectador de papel[55], sacado de la bidimensión de la palabra escrita- se materializa y deviene en sujeto activo, poseedor de un saber, pertenece a una clase social, a un lugar determinado, con aconteceres históricos singulares y está inserto en una trama cultural. No podemos pensar al sujeto separado o fuera de la cultura, sino encajado en tramas de significación que él mismo ha tejido, entonces la cultura es esa urdimbre que el sujeto teje y donde es tejido, se establece una compleja correspondencia entre sujeto y cultura, una dialéctica permanente. Y a partir de esto surge un nuevo interrogante: este sujeto sujetado por la cultura e inserto en una compleja trama social **¿Este sujeto-receptor cómo se relaciona con lo artístico?**

Para aproximarme a una posible respuesta considero relevante el pensamiento de Pierre Bourdieu, en uno de los aspectos más relevantes de su sociología de la educación, donde establece que todas las sociedades cuentan con arbitrariedades culturales. Consecuentemente con el proceso de socialización, se adquieren también esas arbitrariedades. El sistema educativo ocupa un lugar importante en la sociedad, donde los mecanismos de separación y diferenciación socio-cultural pueden legitimarse. En ese caso hablamos de una escuela que responde al sentido común, a los saberes de los sectores sociales medios y altos, dejando una franja de la sociedad al margen de la educación.

El sujeto, a través del proceso de socialización, aprende, integra e interioriza los elementos socioculturales de su medio, influenciado por dos factores fundamentales: los agentes sociales (familia, escuela, grupos de pares, medios de comunicación masiva, etc.) y la experiencia (propia e intransferible), logrando de ese modo la adaptación al entorno social que a su vez despliega acciones en ese campo social. Centrándonos en las acciones que se desarrollan en el

55 De Marinis, M. (2010). "En busca del actor y del espectador" Comprender el teatro II. Buenos Aires: Galerna.

sistema educativo, se conciben como procesos específicos de socialización aquellos enmarcados en el contexto de las interacciones simbólicamente mediadas por el adulto – docente; destaco la escuela primaria por la implicancia que esta tiene en la formación de *habitus* en los niños, incluyendo claro a los jóvenes de nivel secundario. En ambos casos los espacios curriculares destinados al arte resultan insuficientes.

Podríamos pensar en una pedagogía de la mirada insertas en políticas educativas y sociales, que permitan ampliar el universo cultural de niños, niñas y jóvenes; no como pedagogías de papel archivadas en el cajón de algún burócrata, sino como una práctica educativa y social permanente. Al respecto, encontramos antecedentes de la experiencia del teatro en la escuela como: hacer teatro y ver teatro, el teatro comunitario, el teatro callejero, etc. Y sin duda son recibidos con entusiasmo, pero son prácticas eventuales, sin un seguimiento más allá del disfrute estético o el disparador para un debate. El hecho escénico en su mayoría, sigue teniendo sus adeptos entre la clase media instruida y los intelectuales quedando una amplia franja de la población ajena a él.

El **Instituto Nacional del Teatro** abordó la problemática del público teatral, apuntando a conocer al espectador de diferentes provincias en el contexto de festivales y fiestas organizadas por la institución. Realizó un estudio de opinión pública con un diseño de investigación de tipo cualitativo teniendo como característica común "la asistencia eventual o periódica al teatro"; sobre una muestra estratificada por sexo y edad.

Si bien los resultados que arroja esta investigación son sumamente interesantes y muy amplios; focalizo por la pertinencia a este trabajo, los resultados en lo que atañe a la "Formación (máximo nivel educativo alcanzado) de los encuestados". Se deduce que del público asistente: el 61% posee estudios Universitarios y más, el 21% Terciarios, en ambos casos (completos o incompletos); el 16% Secundarios y el 3% Primarios. Estos datos demuestran que existe una relación directa entre los niveles de instrucción y el hábito de asistir al teatro.

No hay duda que el Estado debe garantizar el acceso a la cultura y a los bienes culturales de forma igualitaria y es el responsable de generar políticas culturales que fortalezcan a los individuos de una sociedad; pero en función de que se decide: **¿de las conveniencias de grupos de poder? ¿de ideologías partidarias? ¿de saberes potenciales o carencias?**

A partir del año 2003, nuestro país inicia un nuevo modelo político, económico, social y cultural que privilegia la distribución del ingreso, la inclusión y la justicia social. Por entonces, el Estado Nacional mediante leyes garantiza a sus ciudadanos el derecho a la educación y a la cultura. En relación a este trabajo, son relevantes la **Ley de Educación Nacional N° 26.206** ***y la*** **Ley Nacional del Teatro Nº 24.800**

Sabemos que no se puede legislar en los núcleos simbólicos del entretejido social; porque la cultura no se decreta, se construye. La cultura en su sentido amplio es la suma de construcciones materiales y espirituales, de los comportamientos, de las diferentes formas a las que recurre esa sociedad para estructurar sus relaciones con los otros. En el interjuego de

esa dinámica permanente el ser humano descubre y construye, transforma el mundo y resignifica los núcleos simbólicos. Sin duda la Institución Educativa cumplen un rol fundamental en este proceso de construcción.

Acciones y Proyectos en Tucumán

Es a partir de la ley 26.206 que el Ministerio de Educación diseña **líneas de acción implementadas por la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS)** para asumir el compromiso de llevar adelante políticas que contribuyan a una educación de calidad e igualdad para todos y todas. Se revalorizan las experiencias sociales, familiares, comunitarias y culturales, reconociendo el impacto de estas en las trayectorias educativas de quiénes transitan la escolaridad. Generando propuestas pedagógicas que amplían el espacio y el tiempo escolar con estrategias que profundizan los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad. Los programas y proyectos fueron implementados en más de 22 mil escuelas urbanas y rurales de los niveles Inicial, Primario y Secundario y de Educación Especial, en zonas de alta vulnerabilidad social, en las 24 jurisdicciones de nuestro país; articulando acciones con otros Ministerios Nacionales y Provinciales.[56]

Las líneas de acción son muchas y variadas. En este trabajo se analizan las siguientes, por estar vinculadas al desarrollo artístico y por haber desarrollado espacios destinados a la participación y/o expectación teatral en Tucumán:

Centros de Actividades Infantiles (CAI):

Centros de Actividades Juveniles (CAJ):

Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario:

"Escuela de Espectadores – Vamos al Teatro"

"Club de Espectadores"

Estas líneas de acción destinada a niños, niñas y jóvenes en distintos trayectos educativos, pertenecientes a zonas vulnerables, les brinda herramientas de apropiación porque en el hacer, decir y mirar van comprendiendo esos códigos y aprendiendo a descifrarlos, de ese modo pueden apropiarse del hecho escénico, aunque mas no sea, desde una percepción ingenua, entendida esta como la percepción no específica del universo artístico, basada en el conocimiento que interpreta los elementos de la representación en su función denotativa.

Las políticas culturales y educativas cumplen un rol fundamental en la sociedad, pero a mi entender, las intermitencias no son propicias para crear hábitos. "Ir al teatro" es un ejercicio volitivo; parte de un deseo y genera un hábito, siempre que el encuentro sea placentero. El teatro no está en casa, no aparece y desaparece cuando oprimo un botón. Se impone buscarlo, encontrarnos con otros sujetos y decodificar una cantidad determinada de signos, interpretar, construir, disfrutar.

56 Cuadernillo Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Apoyo y acompañamiento socioeducativo para la infancia, la adolescencia y la juventud. 2013

> El teatro no es --como se ha dicho erróneamente hasta el cansancio-- un lenguaje en crisis sino una expresión contra la corriente, en dirección contraria, resistente. El teatro es un lenguaje ancestral, que remite a una antigua medida del hombre: la escala reducida a la dimensión de lo corporal, la pequeña comunidad, lo tribal, lo localizado. Porque el punto de partida del teatro es el encuentro de presencias, el convivio o reunión social. (Dubatti, 2005)

Conclusiones

Pensar la recepción teatral es pensar en un sujeto que mira; cuando ese sujeto es un niño, niña o joven en proceso de formación, en una institución educativa ubicada en un barrio vulnerable, con una población de escasos recursos y acceso a bienes culturales, se impone pensar una situación compleja con muchas aristas. Los pies en la tierra y la mirada en el barrio pretenden reflexionar desde la Institución FAUNT, formadora de artistas y docentes de arte, acerca de lineamientos disciplinares que potencien otras miradas, correrse de la percepción "pura" y, desde la percepción ingenua y la responsabilidad ética, aproximarse al acontecimiento y experimentar el convivio, no sólo teatral sino también social, privilegiando ese encuentro con el "otro" que nos permite construir colectivamente.

Bibliografía

Bourdieu, P. (2010) "Capital cultural, escuela y espacio social". Buenos Aires. Siglo veintiuno.

Bourdieu, P. (2010). "El sentido social del gusto." Elementos para una sociología de la cultura. Argentina. Siglo veintiuno.

Eco, U. (1999) "Semiótica y filosofía del lenguaje". Barcelona. Editorial Lumen

De Marinis, M. (2010). "En busca del actor y del espectador" Comprender el teatro II. Buenos Aires: Galerna.

Dubatti, J. (2005). "Cultura teatral y convivio" de. Revista Conjunto 136 -Casa de las Américas –.

Mottes, G. (2015). El teatro infantil salta del escenario al papel. Artículo periodístico. La Gaceta 24 junio 2015.

Cuando la educación ambiental es un desafío: las aves como herramienta para la conservación en Tucumán, Argentina

Fanjul M.E.
mefanjul@lillo.org.ar
Echevarría A.L.[1]
Martínez M.V.[1]
Instituto de Vertebrados, Zoología. Fundación Miguel Lillo
Cátedra Biología Animal, Fac. Cs. Nat. e IML – UNT

Palabras clave: Educación Ambiental, Aves, Tucumán, Conservación

En la actualidad, se ha podido observar un aumento en la demanda por parte de la sociedad, de actividades vinculadas a la de conservación y concientización sobre el cuidado del ambiente. A su vez, se sabe que las aves son uno de los grupos de vertebrados mejor estudiados, de fácil identificación, la mayoría son diurnas y además por ser sumamente atractivas para el hombre. Todas estas características las convierte en una excelente herramienta para ser utilizadas en la enseñanza de la conservación del ambiente, uno de los pilares más importantes de la Educación Ambiental.

La provincia de Tucumán se caracteriza por tener aproximadamente 483 especies de aves y, a pesar de ser una de las provincia del país con la menor superficie (aproximadamente el 0.8% del territorio nacional), alberga más del 50% de la avifauna del país (Brandán & Navarro, 2009). Esto ocurre porque Tucumán se caracteriza por ser una provincia con abundante diversidad de ambientes, desde selva y chaco, hasta monte y prepuna, sin olvidar importantes cuerpos de agua, como ríos y embalses (Vides Almonacid et al., 1998).

Uno de los principales objetivos de los biólogos, no sólo es el de investigar, sino también el de enseñar y difundir al medio los nuevos conocimientos obtenidos. Las actividades de nuestro grupo de investigación dentro de la Fundación Miguel Lillo, es la de generar diferentes acciones de Educación Ambiental, y de Educación para la Conservación, utilizando las aves como principal instrumento.

En el presente trabajo es dar a conocer las actividades que se realizaron con el fin último de incrementar conocimiento, generar sensibilidad y promover el cuestionamiento de las diferentes acciones del hombre y sus consecuencias en la Naturaleza, principalmente de nuestra provincia.

Desde el año 2006 hemos desarrollando distintas actividades como ser, dictado de charlas y talleres en diferentes centros educativos, tanto de jardín de infantes, primaria, secundaria, terciario y universitario, ya sean en el ámbito de la educación privada como pública, siendo los principales actores los estudiantes y sus docentes. También se organizaron salidas de observación de aves, donde el público en general fueron familias y grupos de jóvenes.

Numerosas participaciones en eventos anuales tanto Nacionales como Internacionales como por ejemplo: Festival Mundial de las Aves, Día de las Aves Migratorias y celebrando el Mes Nacional de las Aves en Argentina, Semana de la Ciencia, Día Internacional de los Museos, Jornadas del día del Ambiente, Día de los Jardines Botánicos; en todas estas actividades se recibió niños de nivel inicial y primaria en las instalaciones del Jardín Botánico de la Fundación Miguel Lillo o visitando a las escuelas que nos solicitaban. En los últimos años, se incrementó notablemente los asesoramientos a diferentes docentes y alumnos para las Ferias de Ciencias y proyectos educativos.

A lo largo de los años se han educado aproximadamente a unos 9000 niños y adolescentes, principalmente de San Miguel de Tucumán y Yerba Buena, aunque se destacan alumnos de escuelas muy alejadas de la capital provincial, como ser Gonzalo (Trancas), San Pedro de Colalao, El Mollar (Tafí del Valle) o en Monteros.

Cabe mencionar experiencias concretas, como ser, el haber impartido una serie de charlas a estudiantes de una escuela de adultos, los cuales, posteriormente plasmaron sus nuevos conocimientos en trabajos de bordado con lana y vellón. Además cabe mencionar la instrucción a diferentes grupos de alumnos con capacidades diferentes, como ser hipo-acústicos, no videntes o con síndrome de Down.

El aumento observado en la demanda de asesoramiento e invitaciones a participar en diferentes charlas y talleres nos podría indicar una mayor motivación por parte de la comunidad de conocer las aves, su ambiente y su conservación. Sin embargo, al no ser una actividad obligatoria, muchas veces, queda sesgado a un público particular que cuenta con docentes interesados en la temática. Es importante fomentar más actividades de Educación Ambiental dentro de la currícula formal educativa y promover más actividades no sólo usando las aves como herramientas, sino también con diferentes grupos de animales y plantas. Cabe destacar, que estas actividades no poseen un financiamiento por partes de las diferentes instituciones involucradas, sino que se realizan por el simple amor a la docencia y conservación, por lo que es imperioso generar un espacio de difusión y apoyo económico para su continuidad.

Bibliografía

Brandán, Z.J. y Navarro C.I. (2009). Lista actualizada de las aves de la Provincia de Tucumán. Bird Checklist. Publicación especial, Fundación Miguel Lillo, Tucumán, Argentina.

Vides Almonacid, R., Ayarde, H. R., Scrocchi, G. J., Romero, F., Boero, C. y Chani, J. M. (1998). Biodiversidad de Tucumán y el Noroeste Argentino. Aportes de la Fundación Miguel Lillo a su conocimiento, manejo y conservación. Opera Lilloana, 43, 1-64.

Prácticas y experiencias investigativas. Desafíos educativos

Miriam Farías
fmiriam_interior@hotmail.com
Trabajo Social – FFyL
María Laura González de Álvarez
gonzalezmltuc@yahoo.com.ar
Facultad de Educación Física
Nancy Aryende
Trabajo Social – FFyL
Florencia Menéndez

Palabras clave: Educación, Universidad, Interdisciplina

Resumen

El trabajo se inscribe en el proyecto de investigación "Prácticas de Educación Física en la Formación Inicial. Problemáticas e Intervenciones sobre juego en contextos escolares y comunitarios", equipo de investigación integrado desde el 2008, interdisciplinariamente ya que el nudo de la investigación necesita de la convergencia entre los aportes de la pedagogía, la psicología, la fisiología, la sociología, el trabajo social y la lingüística (en su vertiente de la comunicación). Interdisciplinariedad no sólo desde las especialidades de los integrantes sino también desde la experiencia del trabajo en común como equipo de investigación y como participantes de otras acciones durante diversos períodos de la vida académica.

Nos proponemos aquí, centrar la mirada en la institución educativa que tiene su origen en la edad media, puntualmente nos referimos a la Universidad, algunas de sus particularidades y, reflexionamos acerca de la interdisciplina, obstáculos y propuestos.

Desarrollo

Los cambios sociales producidos en los últimos tiempos ponen a prueba las capacidades de los profesionales y, también a las propias instituciones educativas, relaciones de poder intra e interinstitucionales que se manifiestan a través de normativas, estilos de comunicación y estructuras organizativas diferentes y particulares.

La investigación, todos estos años, describe los escenarios de las prácticas docentes de Educación Física (EF) en Tucumán, analiza las representaciones sobre las mismas y su congruencia, la relación teoría-práctica y los modos de relaciones interpersonales entre los distintos actores involucrados. De allí que, el énfasis de las acciones e intervenciones -la mayoría de la veces- está puesto en los objetivos del proyecto de investigación.

Al respecto, podemos señalar que a fines del año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que establece que "*la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado*" (Art.2), incorporando la obligatoriedad de la educación secundaria, la universalización de la sala de 4 años, de la oferta de jornada

extendida o completa y de la enseñanza de una segunda lengua, entre otros aspectos sustantivos.

Se puede decir que uno de los objetivos de la política educativa a nivel nacional y provincial -en los últimos años- fue y es la "inclusión educativa" y también la "calidad educativa", ambos conceptos presentes en diferentes discursos institucionales pero que generan polémicas en cuanto a su contenido e implicancia.

No obstante, la importancia de lo expresado, nos parece conveniente aquí, centrar la mirada en otro actor, aludimos a la Universidad. Por tanto, presentamos algunas inquietudes y propuestas, producto de reflexiones propias y colectivas.

Recordemos que, la universidad es una institución educativa que tiene su origen en la edad media y, cuya naturaleza ha sido ampliamente estudiada por notables que se ocuparon del devenir de la Universidad, tales como Nicolás de Cusa (1401 – 1467), José Ortega y Gasset (1883-1955) y Manuel García Morente (1886-1942), entre otros filósofos.

En esta línea histórica, encontramos indicios que el Estado comienza a preocuparse por la Universidad durante la presidencia de Sarmiento -1870-, fomentando el progreso de la enseñanza, pública y científica. Primero en calidad de Ministro y luego como Senador, Avellaneda, impulsa un proyecto de ley que puede reducirse a dos principios fundamentales que definen el carácter de todas las universidades: por un lado, la autonomía institucional, y, por el otro, la libertad plena de cátedra (Agulla, 1994).

Por consiguiente, la Ley N° 1597, conocida como Ley Avellaneda, fijó las bases sobre las cuales debían edificarse los estatutos de las universidades. Después de todo, distaron casi 35 años de aquella decisión para llegar a los acontecimientos conocidos como la Reforma Universitaria.

Hablar de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918) constituiría otro trabajo, sólo mencionar aquí que los postulados de este movimiento de suma importancia para las universidades de Argentina y de toda América Latina, se expandiría con fuerza por todo el continente y con ellos también la extensión universitaria como proyección de la cultura universitaria al pueblo y como preocupación por los problemas nacionales, poniendo fin a la política de aislamiento de la institución respecto al resto de la sociedad.

Asimismo, se recuerda que el quehacer universitario se substancia en un sinnúmero de acciones cuyo fundamento se encuentra en la Ley Nacional de Educación Superior N° 24521/95 que confiere atributos a las instituciones universitarias para el ejercicio de las funciones de extensión y servicios a la comunidad tanto desde la dimensión académica como desde la dimensión de gestión institucional.

Entendemos que la mención de la dimensión académica busca resaltar el accionar universitario en la esfera de la enseñanza y el aprendizaje, mientras que la referencia a la dimensión de la gestión institucional busca poner en relieve la función de interés público, de servicio, que debe caracterizar al accionar de las instituciones universitarias, trascendiendo con ello la dimensión académica.

Se ha mencionado que el equipo de investigación se conforma a partir de la necesidad de miradas enriquecedoras desde Psicología, Pedagogía, Sociología Arquitectura, Historia y Trabajo Social.

En tal sentido, lo interdisciplinar, según Follari (1992), es la conjunción de lenguajes diferentes que hablan de cosas distintas, en términos diferentes y por lo tanto implica un arduo esfuerzo mancomunar puntos de vista, acercar diferencias de significado de las palabras y construir un marco" (Cazanigga, 2007:105)

Por su parte, Nora Elichiry (1987) afirma que el vocablo "inter" da cuenta de un nexo del que se espera cierta totalidad partiendo del objeto real y no de las disciplinas dadas, lo importante es mantener la especificidad e individualidad para la articulación disciplinaria.

Siguiendo esa línea, podemos analizar algunos de los obstáculos que una asociación como ésta exhibe:

-la fuerte estructuración que presentan las disciplinas con relación al legado de la ciencia hegemónica, que se traduce en las formaciones académicas de los profesionales. Esta limitación de los objetos de conocimiento e intervención dificulta el trabajo del "nexo" del que habla Nora Elichiry. Un obstáculo de orden epistemológico.

-Las consolidaciones dispares que las disciplinas y por ende las profesiones presentan en los campos de intervención. Estas diferencias se encuentran en relación con los estatus adquiridos en el ámbito científico, los prestigios, "las presentaciones" que se han hecho de ellas en la sociedad y las representaciones sociales que circulan acerca de las mismas. Al interior de los equipos estas diferencias aparecen con verdaderas asimetrías en el ejercicio del poder. Obstáculo que se convierte en lo cotidiano, como político.

-Los problemas sociales presentan de por sí una gran complejidad, acentuada en la actualidad dadas las transformaciones el contexto. Los objetos complejos deben abordarse con herramientas complejas. Un obstáculo metodológico, repensar la intervención profesional, herramientas, recursos y estrategias desde los equipos interdisciplinarios.

-La organización administrativa de las instituciones públicas presenta organigramas que responden a las lógicas tayloristas, lo que estructura una forma de trabajo que favorece la parcelación, encontramos generalmente la división en departamentos, direcciones o secciones, que se agrupan por profesiones. Estamos frente a un obstáculo administrativo que articula concepciones epistemológicas y políticas.

Estos obstáculos, no siempre de fácil remoción, ameritan una fuerte autocritica entre todos los actores a fin de llegar a diálogos profundos entre los diferentes saberes.

Tenti Fanfani (1994) enfatiza que "la complejidad de los nuevos problemas sociales hace que ninguna profesión en particular sea capaz de dar respuesta global a los mismos", y "…es sintomático…(que) la formación de los especialistas no haya tomado suficientemente en cuenta la necesidad de desarrollar en sus graduados las habilidades necesarias para el trabajo en equipos inter-disciplinarios" (Cazanigga, 2007:105-107).

En idéntico sentido, más cercano en el tiempo Alain Renaut (2008), le preocupa el rumbo de la educación superior y busca respuestas a qué hacer con las universidades frente a la radicalización de tendencias en materia de políticas universitarias que se distribuyen y enfrentan dicotómicamente: elitismo universitario vs. masificación universitaria, formación vs. investigación, ingreso restricto vs. ingreso irrestricto, profesionalización-especialización disciplinar vs. humanización de las disciplinas, entre otras.

Consideramos que, las investigaciones sobre educación superior son aportes sustantivos impulsadas por Fernández Lamarra (2002, 2014), Suasnabar (2011), de Sousa Santos (2007), Buchbinder y Marquina (2008), Bruera (2009), entre otras.

Finalmente, a sabiendas que toda práctica investigativa supone tensiones: en las cuestiones epistemológicas y metodológicas, en el enfrentamiento a los obstáculos, en la constitución de los equipos, en el ejercicio de las discusiones y los acuerdos, en la laboriosidad de las producciones, es necesario un equipo con apertura en la escucha, reconociendo las diferencias de perspectivas y de abordajes.

En todos estos años, hemos aprendido que cualquiera sea la especialidad que integra los equipos el reto es posicionarse como investigadores y como sujetos sociales que reflexionan sobre su propia práctica y, aportar críticamente desde sus saberes. Por tanto, deberían proponerse políticas institucionales para fortalecer los intercambios asociativos mirados como prácticas colectivas y solidarias, así avanzar hacia la construcción de una cultura académica interdisciplinaria, no exenta de compromiso ético y social.

Desde todos los espacios debemos contribuir a esto, y especialmente los ámbitos de formación deberán realizar esfuerzos para transferir otros modos de pensar y hacer, respetando las especificidades pero teniendo como objetivo la complementariedad.

Bibliografía

Agulla, Juan Carlos, 1994. Bases para una nueva ley universitaria: Conferencia de incorporación dada el 1º de abril de 1985 al ocupar el sitial "Nicolás Avellaneda", en Boletín de la Academia Nacional de Educación: Buenos Aires, N° 13, (en Sección: Ideas y trabajos).

Elichiry, Nora, 1987. Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias del libro El Niño y la Escuela-Reflexiones sobre lo obvio. Compilación de Nora Elichy, Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.

Cazzaniga, Susana, 2007. Hilos y Nudos: la formación, la intervención y lo político en trabajo social. Buenos Aires: Espacio Editorial.

De Sousa Santos, Boaventura, 2007. La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad, 4a edición. La Paz (Bolivia): CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores, (Colección Universidad).

Farías, Miriam, 2015. La política social universitaria. El voluntariado en la Universidad Nacional de Tucumán. (Tesis doctoral, defendida en la Universidad Nacional de Rosario en 2016)

González de Álvarez, M. Laura. 2010. Cómo llegamos a ser lo que somos? Profesores de Educación Física aprendices de maestros en "Investigaciones en la Educación Física que viene siendo. 1er. Libro del Departamento de Educación Física. Universidad Nacional de Rio IV". Capítulo 1.

González de Álvarez, M Laura, 2014. Formación profesional y formación docente" en Diccionario crítico de la Educación Física. Carballo Carlos Compilador. Ed Al Margen La Plata

Malacalza, Susana; Cruz, Verónica, 2009. Escenario social complejo: La construcción interdisciplinaria de la intervención, La Plata: De la Campana.

Menéndez, Florencia, 2018. La experiencia desde el Servicio de Asistencia Social Escolar (SASE). (Tesis Lic. en Trabajo Social, defendida en la Facultad de Filosofía y Letras, UNT en 2018)

Ortega y Gasset, José, 1982 (1930), Misión de la universidad, Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.

Pucci, Roberto, 2013, Pasado y presente de la Universidad de Tucumán: Reforma, dictaduras y neoliberalismo, Buenos Aires: Lumiere Ediciones.

República Argentina, 1995, Ley N° 24521/1995: Ley de Educación Superior.

República Argentina, 2006, Ley N° 26206/2006: Ley de Educación Nacional.

Renaut, Alain, 2008. ¿Qué hacer con las universidades?. Ruvituso, Clara (Traducción), Buenos Aires: UNSAM Edita: Jorge Baudino Ediciones, (Humanitas).

Universidad Nacional de Tucumán, 2004, Universidad Nacional de Tucumán: 1914-2004, [texto editado al cumplir 90 años], Buenos Aires: Ediciones Verstraeten.

Rojas Mix, Miguel, 2008. Para una filosofía de la universidad latinoamericana, Tucumán: EDUNT.

Tenti Fanfani, Emilio, 1989. Estado y pobreza: estrategias típicas de intervención, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Terán, Juan B, 1980 (1921), La universidad y la vida, Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, (Obras completas de Juan B. Terán; Tomo 5).

El Curso de Nivelación para ingresar a una Facultad de Economía. La visión de los aspirantes

Aída Fernández
aidaevangelina@gmail.com
Elsa Rodriguez Areal
María Angélica Pérez
Enrique Torino
Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: nivelación, Matemáticas, competencias generales, equidad

Resumen

Como docentes sabemos que la educación es un determinante central de la productividad del trabajo de las personas, lo cual amplía las oportunidades laborales y de desarrollo personal. La educación impulsa el crecimiento económico, ayuda a formar una sociedad más igualitaria a través de una mejor distribución de la riqueza, además de enriquecer la cultura, los valores y todo lo que nos caracteriza como seres humanos. También mejora el nivel de vida de la población, la salud, la seguridad, etc. Es necesaria en todos los sentidos y es una de las principales inversiones del Estado en todos sus niveles, pues es una apuesta al futuro de la sociedad. La educación contribuye a lograr sociedades más justas, productivas y equitativas, nos da la posibilidad de igualdad de oportunidades para todos.

Pero es bien sabido que el paso del Secundario a la Universidad representa para los jóvenes un proceso de inserción a un nuevo mundo en cuanto a hábitos de estudio, rutinas, horarios y responsabilidades. Algunos alumnos se adaptan rápidamente al ámbito universitario. Tienen un ritmo de estudio adecuado a la exigencia de las distintas asignaturas, administran bien el tiempo y logran un buen rendimiento desde el comienzo de su carrera. Para muchos otros, la adaptación es un proceso más lento. Hay un vocabulario nuevo que aprender, los grupos son más numerosos, la presentación de temas nuevos tiene un ritmo intenso y hay que estudiar mucho, mucho más que en el secundario.

Y es que, en los últimos años, los alumnos ingresan a la universidad sin haber desarrollado aún muchas de las capacidades básicas y desconociendo contenidos disciplinares necesarios para comenzar exitosamente los estudios superiores. Muchas de estas competencias deberían haberse adquirido y ejercitado en el Nivel Medio, como la lectura e interpretación de textos, el razonamiento lógico matemático, la capacidad de análisis, de síntesis y de argumentación. (Tuning, 2007).

Además, muchos adolescentes tienen dificultades con la Matemática. Entender los conceptos matemáticos, las bases del cálculo, el lenguaje de los símbolos matemáticos y ser capaces de resolver problemas matemáticos, puede convertirse en un verdadero desafío para muchos.

Según González, Barba y González (2010), en los últimos años se aprecia un bajo rendimiento académico en los alumnos del Secundario que, en opinión de los profesionales,

se arrastra desde la Educación Primaria. Se percibe que esto se debe, entre otras razones, a los graves problemas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura que éstos presentan. La mayor parte de los alumnos no posee los mecanismos necesarios para abordar las tareas que se le proponen, que en su mayoría están relacionadas con el lenguaje escrito.

Esta situación puede generar desigualdades entre los aspirantes a ingresar a la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tucumán (FACE – UNT). Por ello se piensa que implementar un curso nivelatorio, puede colaborar en este sentido, brindando igualdad de oportunidades a todos los que desean continuar sus estudios en nuestra Facultad.

Es importante acompañar a los alumnos ingresantes en el proceso de inserción a este nuevo mundo y por eso la FACE instrumentó el Curso de Nivelación "Camino hacia la Universidad", que intenta integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores. El mismo cuenta con la aprobación del Consejo Directivo de nuestra Facultad (Resolución Nº 255 – HCD – 12).

Este curso está orientado a disminuir la disparidad en la formación previa de los alumnos que van a ingresar a primer año y consta de dos módulos: uno de Matemática Elemental y otro de Competencias Generales. Los aspirantes realizan aquí un trabajo de repaso, afianzando algunos temas de Matemática y ciertas Competencias Generales, que se consideran esenciales a la hora de comenzar con los estudios propios de cada carrera con las que cuenta la Facultad.

El curso se desarrolla de la siguiente manera:

Primera Instancia: se realiza durante los meses setiembre a diciembre de cada año. Los alumnos asisten a la Facultad dos veces a la semana, con clases de una hora y media cada una. Se evalúa a través de dos Pruebas Parciales. Cada alumno, en caso de obtener una nota mayor o igual a 5 puntos (escala de 0 a 10) en cada evaluación y, habiendo aprobado la Segunda Prueba (considerada como obligatoria), está en condiciones de inscribirse en cualquiera de las diferentes carreras que se dictan en la Facultad. En caso de no cumplimentar con las condiciones anteriores, el aspirante cuenta con la posibilidad de recuperar cada Evaluación Parcial o una Recuperación Total integradora, si aun así no cumple con la puntuación requerida tiene la posibilidad de repetir el curso en su Segunda Instancia.

Prueba de Suficiencia: se ofrece una prueba en la que se evalúan todos los temas que son objeto de las clases durante el desarrollo del curso, para aquellos alumnos que, por diferentes motivos, no pueden asistir regularmente a las clases. Aquellos que obtuvieran 5 puntos o más en esta evaluación, están en condiciones de inscribirse en la Facultad. En caso de desaprobar, el aspirante tiene la posibilidad de asistir a las clases del curso durante la denominada Segunda Instancia.

Segunda Instancia: se realiza durante el mes de Febrero de cada año. Los alumnos asisten a clases de lunes a viernes, dos horas cada día. Se evalúa a través de una Prueba Integradora, en la cual el alumno debe obtener 4 puntos o más para poder inscribirse en la Facultad. En caso de no cumplimentar con lo anterior, el estudiante puede acceder a una Recuperación, también de carácter integral.

El objetivo de este trabajo es mostrar la visión que tiene los ingresantes acerca del curso "Camino hacia la Universidad", a través de las opiniones por ellos vertidas. Se realizó una encuesta a 192 alumnos elegidos aleatoriamente, entre las diferentes comisiones del curso de la Segunda Instancia en Febrero 2017, y que rindieron la primera evaluación. Esta encuesta se aplicó en la última semana de clases y estaba compuesta por secciones referidas al desempeño docente y a la calidad de los contenidos impartidos en los módulos de Matemática y de Vida Universitaria. Se aplicó una escala tipo Likert y se realizó un análisis de tipo exploratorio descriptivo.

La muestra seleccionada estuvo compuesta por 46% de estudiantes varones y 54% mujeres. De estos, el 97% son nacidos en Tucumán y el 3% restante corresponde a nacidos en otras provincias del NOA. El 53% de los aspirantes posee título secundario con orientación en Economía y Gestión de las Organizaciones.

El 58% de los encuestados dedica entre 2 (dos) y 5(cinco) horas al estudio de los conceptos revisados en el curso. Un 29% manifiesta dedicar entre 0 (cero) y 2 (dos) horas.

A continuación se muestran los resultados de la encuesta:

¿Qué opinión le merecen las siguientes afirmaciones?	Total desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni desacuerdo	De acuerdo	Total acuerdo	Total (%)
La calidad del docente del curso fue excelente.	0	1	10	41	48	$100_{(192)}$
El nivel de información del docente respecto a las cartillas prácticas y material bibliográfico fue muy bueno.	0	0	2	6	92	$100_{(192)}$
Las explicaciones del docente fueron totalmente claras.	0	2	13	53	32	$100_{(192)}$
El docente fue totalmente eficaz para establecer relaciones entre los temas del curso.	1	1	13	53	34	$100_{(192)}$
El docente se mostró totalmente preocupado en relación con el aprendizaje por parte de los estudiantes.	0	3	27	41	29	$100_{(192)}$
El docente fue totalmente motivador al momento de alentar a que los estudiantes aprendan.	1	2	19	44	35	$100_{(192)}$

Cuadro Nº 1: Respuestas de los alumnos referidas al desempeño docente. Camino hacia la universidad. 2017. FACE-UNT.

Los alumnos manifiestan estar totalmente de acuerdo (92%) con la afirmación que asegura que el nivel de información del docente, respecto a las cartillas prácticas y material

bibliográfico fue muy bueno. Además respondieron favorablemente a la aseveración que indica que las explicaciones del docente fueron totalmente claras y que el docente fue totalmente eficaz para establecer relaciones entre los temas desarrollados durante el curso (85% o más, en ambos casos).

¿Qué opinión le merecen las siguientes afirmaciones?	Total desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni desacuerdo	De acuerdo	Total acuerdo	Total (%)
El grado de organización y orden de la clase fue excelente.	0	2	19	46	33	$100_{(192)}$
El material teórico empleado en clases fue excelente.	0	2	23	44	31	$100_{(192)}$
El ritmo de las clases fue muy rápido.	0	0	37	39	25	$100_{(192)}$
La calificación obtenida en la primera evaluación fue muy justa.	3	6	30	32	30	$100_{(192)}$
La materia le resultó muy útil.	0	0	5	44	51	$100_{(192)}$

Cuadro Nº 2: Respuestas de los alumnos referidas al Módulo Matemática. Camino hacia la universidad. 2017. FACE-UNT.

De acuerdo con lo que se observa en este cuadro, los estudiantes dicen estar de acuerdo con que el grado de organización y orden de la clase fue excelente (79%), el material teórico empleado en clases fue excelente (75%). También manifiestan que el ritmo de clases es muy rápido (64%), esto se explica por cuanto, como ya se dijo, muchos estudiantes no tienen el ritmo de estudio adecuado a las exigencias de las asignaturas universitarias, sin embargo manifiestan estar de acuerdo en que el material les resultó muy útil (95%).

¿Qué opinión le merecen las siguientes afirmaciones?	Total desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni desacuerdo	De acuerdo	Total acuerdo	Total (%)
El grado de organización y orden de la clase fue excelente.	1	2	33	41	24	$100_{(192)}$
El material teórico empleado en clases fue excelente.	0	5	30	44	21	$100_{(192)}$
El ritmo de las clases fue muy rápido.	0	6	64	19	12	$100_{(192)}$
La calificación obtenida en la primera evaluación fue muy justa.	2	4	23	36	35	$100_{(192)}$
La materia le resultó muy útil.	0	3	15	51	32	$100_{(192)}$

Cuadro Nº 3: Respuestas de los alumnos referidas al Módulo Vida Universitaria. Camino hacia la universidad. 2017. FACE-UNT.

De la observación del Cuadro N° 3 se destacan las siguientes afirmaciones con las que los estudiantes manifestaron estar de acuerdo: la materia les resultó muy útil (83%), el material teórico empleado en clases fue excelente (65%), el grado de organización y orden de la clase fue excelente (65%).

Las respuestas de los ingresantes fueron muy positivas con respecto, tanto al desempeño docente, como a la calidad de los contenidos dictados en los módulos de Matemática y de Vida Universitaria.

Se cree entonces que con iniciativas como estas, la Universidad está comenzando a diseñar políticas activas en pos de encarar definidamente el problema ingreso-desgranamiento temprano, priorizando los procesos de enseñanza durante el primer año de estudios, con el objeto de reforzar y afianzar aprendizajes significativos, que sirvan de base a las estructuras disciplinares de cada carrera.

Bibliografía

Garcés, L.; Gironés de Sánchez, I. y Barrera, M. (2007). La universidad frente al complejo problema del ingreso. Debate. Revista La Universidad. Universidad Nacional de San Juan. Argentina. Año IV - Nº 27. Disponible en: http://www.revista.unsj.edu.ar/revista27/debaten.htm

González, M. J., Barba, M. J. y González, A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. Nº 53/6. Disponible en: https://studylib.es/doc/8245103/la-comprensi%C3%B3n-lectora-en-educaci%C3%B3n-secundaria

Porto, A. (2007): Mecanismos de admisión y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. Estudio comparativo para estudiantes de Ciencias Económicas. La Plata. Argentina. Edulp.

Ramallo, Milena y Sigal, Víctor (2010). *Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina*. Documento de Trabajo N° 255, Universidad de Belgrano. Buenos Aires. Argentina. Disponible en: http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/608/255_Sigal.pdf?sequence=2&isAllowed=y

TUNING-AMÉRICA LATINA (2007): Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final 2004-2007. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Zalba, M. E.; Gómez de Erice, M.; Alfonso, V.; Deamici, C.; Gutierrez, N.; Irustia, E.; Lacon, N. Matilla, M. y Sayavedra, C. (2006): "Competencias para el ingreso y permanencia en la universidad: una propuesta para la articulación curricular entre el nivel superior y el nivel medio de enseñanza. La experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo". En *Currículo universitario basado en competencias*, Dokú, K. y González, L. (Compiladores). Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.

Dilemas de la ética educativa

Alejandro Fernández Landoni
alejandro.landoni@gmail.com
Universidad de Buenos Aires

Palabras clave: Ética, dilema, educación, filosofía

Para ver de qué trata el trabajo, les pedimos que imaginen la siguiente situación. Mientras la leen, traten de ponerse en el lugar de los profesores y piensen que hubiesen hecho.

Las cosas comienzan a parecer que mejoran para Julián durante su tercer año de la escuela media. Gracias a su esfuerzo y la dedicación de sus maestros, Juli ha pasado horas después de la escuela todas las semanas para ponerse al día con lo que necesita. Para el final del año escolar, sin embargo, no está claro que su arduo trabajo sea suficiente para que él alcance los contenidos mínimos y cumpla con los requisitos para promocionar el año. Dadas las estadísticas de estudiantes que repiten de año durante la escuela media, no pasar al cuarto año con el resto de su clase puede significar que Julián termine abandonando sus estudios tempranamente ¿Qué deben hacer sus profesores? ¿Hacerlo pasar a pesar de no haber logrado alcanzar los contenidos mínimos? ¿O hacer que repita el año?

Este caso se centra en los dilemas que enfrentan los educadores al tomar decisiones sobre la promoción y la repitencia. ¿Cómo equilibran la integridad profesional con su deber de apoyar a sus estudiantes más vulnerables? ¿Cómo se aseguran de que traten a todos sus estudiantes con todas sus necesidades diferentes de manera justa? Especialmente en la medida en que numerosas jurisdicciones han comenzado a reevaluar sus políticas de promoción y repitencia, estos temas son especialmente importantes para que los maestros, así como los directores y los responsables políticos puedan lidiar con ellos.

Antes de seguir, les pedimos que se detengan por un momento y piensen en lo que harían ustedes. Si pueden, convérsenlo con algún colega. Si pudiera tomarse un tiempo para pensar y hablar sobre el tema, pronto quedaría claro que hay una serie de principios y valores éticos que están en juego aquí: ¿debemos exigirle a todos lo mismo o debemos hacer excepciones? ¿Debemos hacer pasar a un estudiante con el riesgo de degradar los contenidos con los que pasa? ¿Debemos priorizar la permanencia en la escuela o la calidad educativa? En caso de que pase, ¿debemos bajarles la exigencia a los demás estudiantes también?

En el día a día los trabajadores de la educación nos enfrentamos de manera regular con desafiantes decisiones éticas. Tal como se aprecia en el ejemplo, estas decisiones atañen tanto a los docentes como a quienes diseñan las políticas educativas llevadas a cabo. A la vez, estas preguntas son tan cotidianas como desafiantes. No son problemas exóticos, son dilemas diarios. Sin embargo, generalmente educadores y políticos no reciben el apoyo necesario para pensar estas cuestiones por fuera de un enfoque tecnocrático. Estos dilemas raramente son tratados como desafíos éticos en donde se ponen en juego valores como la igualdad, la

equidad, el mérito y la justicia. Creemos que estas prácticas se deben modificar, ya que tanto los estudiantes, docentes, como el resto de los ciudadanos, merecen sistemas escolares que promulguen políticas éticas en el ejercicio de sus mismas prácticas.

Sostenemos que al incluir estos problemas en la agenda educativa, educadores y políticos se involucrarán en el debate público arribando a decisiones que contemplen dimensiones filosóficas, políticas, y educativas, partiendo desde un sentido amplio. Docentes y directores de escuela, por ejemplo, sufren tras pensar que cometieron una injusticia o "fallaron" en tratar éticamente a sus estudiantes en el marco de las decisiones diarias. Sin embargo, esto se debe a que, en la mayoría de los casos, les faltan herramientas y espacios específicos para analizar y tomar decisiones colectivas sobre este tipo de prácticas éticas. Más bien, los desafíos éticos permanecen en la esfera privada, y varios de ellos temen develar sus ideas por temor a ser juzgados por sus pares. La incertidumbre ética es vista más bien como un signo de debilidad que como una oportunidad de aprendizaje colectivo.

A su vez, cuando las ideas de justicia educativa son puestas en juego, aparecen como verdades anquilosadas e inamovibles. Actúan como una bajada de línea, más que como una oportunidad de exploración. No faltan las mantras moralistas en el discurso nacional contemporáneo sobre la educación. Frases vacías que impiden la reflexión. Lo que termina sucediendo es que estos mantras obturan las tensiones morales, haciendo visible sólo la superficie de las mismas.

Los objetivos principales que guían a este artículo son, en principio, afirmar la importancia de incluir debates y posicionamientos que contemplen la ética en la práctica educativa; en segundo lugar, ofrecer un modo de discutir sobre los presentes dilemas a fin de que educadores y responsables políticos puedan pensar nuevas herramientas para afrontarlos. No buscamos llegar a grandes respuestas, sino ayudar a los educadores y responsables de políticas a formular las preguntas correctas, ofrecer un lenguaje compartido para hablar sobre las elecciones éticas que enfrentan y proporcionar, en tercer lugar, marcos teóricos a través de los cuales puedan comprender los puntos de vista de los demás.

Además esperamos entablar una conversación más abierta entre todos los actores (estudiantes, docentes, políticos, investigadores, ciudadanos en general) sobre qué valores y principios deberíamos priorizar a la hora de pensar prácticas y políticas educativas.

En el desarrollo del trabajo se hará mención a siete "Casos" de estudio que dan cuenta de dilemas éticos complejos surgidos tanto en la práctica y la política educativa, en donde los protagonistas deben decidir entre distintas líneas de acción, ninguna de las cuales se muestra como la única adecuada a seguir. Estos casos focalizan en problemas éticos educativos en aulas, escuelas y jurisdicciones en los últimos años. Algunos son ficticios, inspirados en hechos reales, y otros son concretamente casos verídicos.

Si bien cada caso especifica un contexto y un nivel educativo en particular, dilemas similares pueden pensarse en diversos niveles o contextos. Una investigación profunda en casos particulares puede brindar pistas para pensar lo general. Al mismo tiempo, no

pretendemos que estos sean los siete dilemas más importantes de la ética educativa. Sin embargo pensamos que, individualmente, cada uno de estos casos representa uno o más desafíos paradigmáticos de la ética educativa, y que juntos definen un conjunto de preguntas centrales a la hora de pensar la práctica y la política educativa.

Luego de presentar cada caso, habrá un "Debate" imaginario que exponga algunas de las cuestiones éticas del caso de una manera intuitiva. Luego, una discusión sobre "Conceptos" éticos relevantes para el dilema le brindará la oportunidad de ver cómo las principales teorías éticas arrojan algo de luz sobre los temas. Estas teorías tratarán no sólo lo que se considera correcto o incorrecto, sino también sobre cómo podemos decidir qué es correcto o incorrecto. En la siguiente sección, llamada "Análisis", le mostraremos cómo sería pensar y tomar una decisión utilizando las perspectivas vistas en la teoría. Esta parte ofrece una reflexión específica sobre el caso en particular, y también propone un modelo para pensar en forma más general sobre complejos dilemas similares. Finalmente, al final de cada capítulo, proporcionaremos estudios de casos adicionales para seguir discutiendo en las salas de docentes, en los profesorados, en reuniones con colegas y en distintos ámbitos educativos.

Nuestros objetivos serán profundizar nuestra propia comprensión de la justicia educativa, para comprometerse con otros sobre juicios éticos complejos a través de múltiples puntos de vista, y para aprender a mejorar las capacidades de los educadores y diseñadores de políticas para tomar decisiones éticas bajo condiciones desafiantes.

En muchos casos, las personas toman buenas decisiones éticas sin la necesidad de una teoría filosófica abstracta. Sabemos que está mal mentir o cometer un asesinato. No necesitamos filósofos o teorías filosóficas para decirnos esto. Tampoco tenemos que ser capaces de demostrar que nuestras opiniones morales pueden derivarse de alguna teoría filosófica abstracta para justificarlas. De hecho, la justificación a menudo procede en la dirección opuesta. Justificamos una teoría moral al demostrar que puede explicar nuestras convicciones morales más profundas sobre asuntos más concretos. ¿Cuál es el valor de las teorías morales abstractas? Creemos que su valor se muestra al permitirnos entender y pensar con claridad lo que está en juego en los casos difíciles. Los profesores de Julián tienen un caso difícil. Es difícil porque tienen alguna razón para pensar que hacer una excepción con lo que le exigen producirá mejor resultado que exigirles a todos lo mismo, pero también tiene dudas sobre si esto es suficiente para justificar la excepción. La tensión entre lo que tiene las mejores consecuencias y lo que deberíamos hacer como una cuestión de principios es familiar. El histórico debate entre igualdad y equidad.

Tensiones igual de relevantes de la ética educativa se harán presente en el resto de los casos: derecho de los docentes vs. derecho de los estudiantes; igualdad vs. meritocracia, consecuencialismo vs. deber, derecho de la educación vs. libertad de enseñanza. A continuación la pregunta disparadora de cada uno de ellos:

Dilemas

¿Promoción o repitencia?

Los colegios "de elite", ¿deben tomar examen de ingreso o permitir el libre acceso?

¿Debe una profesora de secundaria denunciar a un estudiante que robó su teléfono celular en la escuela?

¿Corresponde que el Estado pague por mejoras en los resultados de aprendizaje a escuelas, docentes y estudiantes?

¿Tienen las escuelas privadas libertad de elegir su propia "clientela", como parte de su derecho a la libertad de enseñanza?

¿Debe la universidad establecer un cupo para carreras superpobladas?

¿Debe el Estado exigirle a los profesores egresados de la educación pública, que trabajen en el sistema público?

¿Cómo podremos, pues, abrirnos paso mediante razonamientos en el disputado territorio de la justicia y la injusticia, la igualdad y la desigualdad, los derechos individuales y el bien común? Este trabajo intenta responder tal pregunta. Mientras tanto, los trabajadores de la educación están (estamos) luchando con esta clase de dilemas en escuelas públicas y privadas, urbanas y rurales, religiosas y laicas. Nuestro propósito es iniciar una conversación colectiva sobre este tipo de interrogantes.

Bibliografia

Alen B.; Allegroni A. (2009). Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación. Argentina. Ministerio de Cultura y Educación, Presidencia de la Nación Argentina.

Bentham, J., & Costa, M. (2008). Los principios de la moral y la legislación. Claridad.

Connell, R. (1997), Escuelas y justicia social, Morata, Madrid.

Dubet, F. (2005), La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?, Editorial Gedisa, Barcelona.

Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Ediciones Colihue SRL.

Levinson, M. (1999). *The demands of liberal education*. Oxford University Press.

Martínez Rizo, F. (2004), "¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica", Revista mexicana de investigación educativa, N°023.

Nozick, R., & Tamayo, R. (1988). *Anarquía, Estado y utopía* (Vol. 56). México: Fondo de Cultura Económica.

Sandel, M. J., & Melón, M. L. (2000). *El liberalismo y los limites de la justicia*. Gedisa.

Sandel, M. (2011), Justicia: ¿Hacemos lo que debemos?, Madrid: Debate.

Sen A.: La idea de la justicia, Aguilar, Alfaguara, Altea, Taurus, Buenos Aires, 2011. Prefacio e introducción.

Stuart Mill, J. (1984). El utilitarismo. Barcelona, Ediciones Orbis.

Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia*. Fondo de cultura económica.

Veleda C., Rivas A., Mezzadra F. (2011) La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. CIPPEC, UNICEF y Embajada de Finlandia, Buenos Aires.

El rol de la educación en los museos de arte de San Miguel de Tucumán para la inclusión de los sectores con vulnerabilidad social

Rosario Fernández Tío
roftio6@gmail.com
Facultad de Artes – UNT

Palabras clave: museo, educación, inclusión,

Este trabajo fue realizado en el marco de una beca otorgada por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán (CIUNT).

Durante este año entrevisté a personal del área educativa del Museo Provincial Timoteo Navarro y del Museo de la Universidad Nacional de Tucumán. También realicé encuestas al público de ambos museos, lo que me llevó a conocer sus distintas concurrencias y el formato de las visitas.

En 2017 formé parte de un voluntariado en el marco del cual realicé visitas guiadas en el Museo Timoteo Navarro para alumnos de escuelas de distintas edades y niveles socioculturales. A partir de esta experiencia comencé a interesarme por los métodos educativos de los museos.

Los museos posibilitan el acceso a las obras de arte, así como aumentan la experiencia estética. Pero es importante también su objetivo social: su capacidad de generar un espacio donde se facilite la reflexión a través del diálogo y la experiencia sensible. Esto debe hacerse desde un discurso pluralista que posibilite la diversidad de argumentos.

Hasta los años 80, los museos se pensaban como espacios cuyas colecciones eran aprovechadas por aquellos que tenían la enciclopedia necesaria para entenderlas. A partir de la década de los 80, una generación de museólogos progresistas: George-Henri Rivière, Hugues de Varine-Bohan, Andre Desvallées realizaron una revisión de las teorías y prácticas en los museos. Consideraban que los museos debían ser espacios abiertos a la educación y la participación social con el objetivo de democratizar el acceso a la cultura.

Según la ICOM (El Consejo Internacional de Museos) un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo y abierta a todo público. Pero ¿Quién es *todo público*? Todo aquel que se sienta cómodo en el museo. Para Volkert (1996), los visitantes tienen que encontrar en los museos algo que les pertenezca, esto les sirve para confirmar, elaborar y comprender su propia identidad, es entonces cuando se encuentra la llave para satisfacerlos.[57] Concebimos al museo como una herramienta de transformación social y cultural, siguiendo a Desvallées (2010) en cuanto a la idea de museo

57 Volkert, J (1996), "Los museos en los albores del siglo XXI", Conferencia dictada en el Museo Etnográfico, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

como un útil social.[58] Cuando los museos se convierten en espacios inclusivos, los visitantes que no encontraban lugar allí, se sienten cada vez más atraídos.

Más allá de estas preocupaciones académicas, algunos museos siguen siendo espacios excluyentes de modo tal que sólo acceden a su capital cultural quienes tienen los medios simbólicos para apropiárselo. Muchas veces la educación que se otorga en estos espacios está relegada a la transmisión de la interpretación de la voz experta. Pero lo importante ahora no está en cuánto sabe el guía sino en cómo lo trasmite al público de una manera pedagógica. Se puede ver que en ocasiones la exclusión no está dada por la institución de una manera directa, sino a través de la falta de método, colocando al espectador en un lugar de inferioridad. El área educativa de los museos debe plantear las visitas de tal manera que funcionen como una herramienta de participación e inclusión. La museología crítica insiste en la necesidad de profesionalizar la actividad de los educadores en los museos y dejar atrás las imágenes de guía como trabajador vocacional que sólo puede aprender su labor en la práctica. Para esta línea de la museología, el trabajo del educador de museo no puede reducirse al de ser un mero reproductor de la información autorizada (Alderoqui y Pedersoli, 2011, p. 25).[59]

En los museos de San Miguel de Tucumán, desde hace aproximadamente una década, se vienen incorporando, a través de los departamentos educativos de los museos, conceptos de la nueva museología y de la museología crítica en las estrategias comunicativas.

Para este trabajo seleccioné el Museo Provincial de Bellas Artes Timoteo Navarro y el Museo de la Universidad Nacional de Tucumán, con el objetivo de investigar la situación actual de la educación en los museos de arte de Tucumán y determinar el grado de inclusión de los sectores en situación de vulnerabilidad social. Al comenzar el trabajo tuve la intención de realizar comparaciones de las áreas educativas de ambos museos estudiando su público. De esta manera pretendía determinar si había grupos sociales en situación de vulnerabilidad que se vieran excluidos de estos museos.

Para el estudio de público realicé observaciones directas en las salas de exposición, y pautas de seguimiento al público asistente. También hice encuestas al público durante las visitas guiadas y entrevistas a los diferentes actores responsables del área educativa de ambos museos. Los datos obtenidos durante la investigación, tantos los cualitativos como los cuantitativos, fueron volcados en gráficos para el estudio detallado de cada pregunta.

Las encuestas fueron cortas y con preguntas sencillas destinadas a obtener datos respecto a su edad, si habían ido alguna vez a un museo, si les gustó la experiencia y si las explicaciones de la guía les sirvieron para entender la muestra.

En el Museo Provincial de Bellas Artes Timoteo Navarro realicé encuestas a grupos de alumnos de escuelas públicas de entre 16 y 19 años. Para la mayoría de estos estudiantes se trataba de su primera visita a un museo. Por otro lado, en el Museo de la Universidad Nacional

58 Desvallées, A.; Mairesse, F. (2010), Conceptos claves de museología, Paris Armand Colin.
59 Alderoqui, Silvia y Pedersoli, Constanza (2011), La educación en los museos: de los objetos a los visitantes, Buenos Aires.

de Tucumán, respondieron las encuestas alumnos de primer año de Fotografía, en que su mayoría tenían 18 años, aunque el grupo incluía personas de distintas edades (hasta 70 años). Aun tratándose de alumnos de la Facultad de Artes, el 35% nunca había ido a un museo, lo que muestra la necesidad de buscar la manera de incorporar a los museos como experiencia cotidiana de los diversos sectores sociales.

Con las entrevistas realizadas a integrantes de las áreas educativas de los museos, concluí que a pesar de que el personal de ambos museos tiene una preparación específica y reconoce la necesidad de estrategias para la inclusión de los sectores con vulnerabilidad social, éstas no son suficientes.

En un principio me había planteado como objetivo realizar diagnósticos comparativos de las áreas educativas del Museo Provincial de Bellas Artes Timoteo Navarro y del Museo de la Universidad. Pero durante la realización de las encuestas descubrí que iba a ser difícil plantear una comparación de estos dos museos ya que tenían públicos muy distintos. También observé diferencias importantes en la forma en que se realizan las visitas guiadas. Mientras que en el Museo Timoteo Navarro se presenta la información de un modo más académico y tradicional, el MUNT plantea un formato de "mediaciones", es decir, se intenta que a partir de la información brindada los espectadores razonen y lleguen a una conclusión propia de lo que se está experimentando.

Durante mi experiencia como guía en el voluntariado pude notar que el material que el área educativa brindaba para realizar las visitas funcionaba como insumo para un experto, pero requería muchas adaptaciones para ajustarse a los diversos públicos.

A partir de las observaciones se evidencia cómo los estudiantes de instituciones educativas que reciben alumnos de niveles socio culturales medios o altos podían aprovechar mucho más las visitas, incluso interactuar, hacer preguntas o comentarios porque tenían información previa sobre el contenido de la muestra. En cambio los alumnos prevenientes de niveles socioculturales más bajos tendían a dispersarse y distraerse durante las visitas.

Todo ello apunta la necesidad de que el área educativa de los museos prepare material apropiado a diversos públicos como insumo de elaboración de las visitas por parte de los guías e incluso prepare material para entregar a todos los docentes con anticipación a la visita.

En las encuestas realizadas en el MUNT los visitantes manifestaron su disconformidad con las condiciones ambientales del museo, las que también forman parte de la experiencia de la visita e intervienen en la decisión de volver o no al establecimiento

Bibliografía

Alderoqui, Silvia y Pedersoli, Constanza (2011), *La educación en los museos: de los objetos a los visitantes,* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Chagas, M.; Gouveia, I. (2014) *"Museologia social: reflexões e práticas (à guisa de apresentação)"*, en *Cadernos do CEOM.* Disponible en https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/issue/view/168/showToc

Dana, J. C. ([1916]1999). *The new museum: selected Writing*, Newark, William A. Peninston, The Newark Museum Association.

Desvallées, A.; Mairesse, F. (2010). *Conceptos claves de museología*, Paris: Armand Colin.

Falk,J (2009). *Identity and the museum visitor experience*. California, Estados Unidos: Left coast press.

Hervás Avilés, R. M. (2010). *Museos para la inclusión. Estrategias para favorecer experiencias interactivas.* En Revista Interuniversitaria *de Formación del Profesorado* http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419173008

Jaramillo Ferrer, C. (2007). *Los museos como herramientas de transformación social del territorio: el caso del museo de Antioquia Medellín, Colombia*. Consultado en https://www.uv.es/museos/MATERIAL/Jaramillo.pdf

Maceira, Luz María (2009). *El museo: espacio educativo potente en el mundo contemporáneo*. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99812141007>

Valenzuela, Fernando A. (2015). *Los museos de arte como mecanismos de inclusión y exclusión social en el arte y en la sociedad: un estudio de caso en Chile.* Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81222015000300723&lng=en&nrm=iso%20access%20on%2011%20Dec.%202017.%20http://dx.doi.org/10.1590/1981-81222015000300013.

Volkert, J (1996), *"los museos en los albores del siglo XXI"*, conferencia dictada en el museo Etnográfico, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Nuevos desafíos para la formación docente

innovar con TIC

Yanina Esther Fernández
yaniiefernandez@gmail.com
María Ángela Guillermín
Facultad de Ciencias Naturales e IML – Universidad Nacional de Tucumán
Rubén Jesús Barrios
María Teresa Roppolo
Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Formación docente, TIC, TAC, sociedad del conocimiento.

Resumen

Los cambios por los que transitamos los docentes en la sociedad del conocimiento nos ubica frente al proceso de implementación de nuevas y diversas metodologías de trabajo, y cómo nos situamos los docentes ante dichos cambios. Esto no significa dejar totalmente de lado los procesos de enseñanza y de aprendizaje, previos a la incorporación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), sino más bien se trata de enriquecerlos con nuevas competencias, que tanto los docentes en ejercicio como quienes se encuentran en formación, deberán aprender para su puesta en práctica. Shulman (2005) nos proponía los conocimientos base para la enseñanza; entre ellos se destacan el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico (general y del contenido) y el conocimiento de los contextos educativos. Cabe preguntarse en esta propuesta el lugar que ocupa el conocimiento de las TIC. Si nos referimos a los contextos educativos, debemos considerar que al encontrarnos en el siglo XXI, inmersos en la sociedad de la información y de la comunicación, como docentes es necesario reconocer la importancia de sumar las herramientas tecnológicas, es decir el conocimiento tecnológico; pero más específicamente saber de qué manera utilizarlas para favorecer y no entorpecer la enseñanza. En este sentido comenzamos a hablar de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento), es necesario como docentes poder reconocer las diferentes virtudes que nos ofrecen las herramientas informáticas.

Se trata, en definitiva, de conocer y explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia (Lozano, 2011). Teniendo presente este desafío del uso didáctico de las TIC Mishra y Koehler, (2006) proponen un modelo llamado TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), el cual muestra las relaciones entre el conocimiento del contenido, refiriéndose a los conceptos y teorías que manejan tanto docentes como estudiantes; los recursos, es decir, los insumos necesarios para la implementación del modelo; el conocimiento pedagógico el cual considera los objetivos y finalidades puestas en juego durante el proceso de enseñanza, en otras palabras, la actitud puesta en juego, las intenciones; y finalmente, el conocimiento tecnológico el cual involucra las experiencias

previas de los actores, como así también la formación del profesorado, está última necesaria para lograr una práctica independiente según los nuevos modelos didácticos.

A partir de este modelo podemos considerar que en la actual sociedad de la información y del conocimiento, requerimos preparar a los futuros docentes en el uso de las herramientas tecnológicas, es decir, que puedan construir durante el período de formación inicial nuevos conocimientos según el contexto; dichos saberes se sumarían e interactuarían a los del contenido y al didáctico. Es por ello que buscamos conocer la importancia que tiene para los estudiantes, adquirir una alfabetización digital en TIC durante su formación docente. Desde este encuadre en esta ponencia nos proponemos reflexionar sobre la importancia de la formación en TIC en sociedad actual y caracterizar las visiones que tienen los estudiantes de Profesorado, antes de la realización de sus residencias, sobre este tipo de conocimientos. Se enmarca en proyecto de investigación "La construcción de conocimientos en el período de formación en las residencias docentes de estudiantes de carreras de profesorados en ciencias naturales y sociales".

Consideramos que es necesaria la incorporación de las TIC en la formación de los docentes en Ciencias Biológicas, ya que aparece como una mediación tecnológico-educativa para captar, codificar, comprender y transmitir la información, para la intervención activa en los modos de producción y circulación del saber, porque los estudiantes se moverán en ambientes enriquecidos con las nuevas tecnologías. Dichas herramientas brindan una amplia gama de posibilidades para el desarrollo de competencias docentes, porque ofrecen acceso a la información y a sus diferentes formas de organizarla y presentarla.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediados por la tecnología requieren reflexiones, discusiones y elaboración de nuevas ideas, producto de un trabajo colectivo, como así también precisa una revisión crítica de nuestras prácticas docentes

La metodología empleada, en función a la situación planteada, utilizó como técnica una encuesta-cuestionario destinada a los estudiantes que se encontraban cursando la asignatura "Didáctica Especial, de la carrera del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias naturales e IML. Dicha encuesta se realizó durante el desarrollo de un taller reflexivo sobre la utilización de TIC.

Teniendo en cuenta que, a través del análisis de los datos, se busca conocer la importancia que tiene para los estudiantes, adquirir una alfabetización digital en TIC durante su formación docente, se procesaron 10 encuestas correspondientes al número de estudiantes de 3° año que realizaron el taller.

Hablamos de "alfabetización" como aquel aprendizaje de lenguajes que no se limitan únicamente a los medios oral o escrito. Las alfabetizaciones digitales son el rango de prácticas o eventos de lectura y escritura en los que los individuos participan cuando utilizan estas tecnologías. Para reflexionar sobre la importancia de tener una alfabetización digital en TIC durante la formación docente, tuvimos en cuenta la importancia adjudicada a las TIC, por parte de los estudiantes en su formación. Los resultados muestran que el 90% de los

encuestados consideran que la formación en TIC para el profesorado es muy importante y solo el 10% es decir solo 1 encuestado se abstiene de contestar.

Entre las justificaciones que los estudiantes realizaron a la pregunta formulada, pudimos observar que consideran importante la formación en TIC para el profesorado, ya que les permite poder tener conocimientos, saber manejarlos y poder implementarlos en la práctica educativa; la gran mayoría considera sumamente necesaria e importante la formación ya que tienden a facilitar el aprendizaje de los alumnos, siendo una manera de llegar a ellos en los tiempos reales en los que nos tocan vivir. También pueden observarse justificaciones que relacionan a las tecnologías como las herramientas que resultan entretenidas, que permitirán captar la atención de los alumnos, y que lograran que los alumnos se relacionen e interesen.

A partir de dichas afirmaciones podemos inferir que los encuestados no consideran la aplicación didáctica de las TIC a las clases, ya que, los futuros docentes deberían poder entender que las herramientas tecnológicas se incorporan a la clase de una manera innovadora, es decir, que las TIC complementan la clase, y no a la inversa.

De los datos obtenidos podemos acercar algunas conclusiones: nuestros estudiantes son nativos digitales y son las instituciones las encargadas de trabajar y abordar las alfabetizaciones digitales para poder generar una actitud crítica y reflexiva en relación a las nuevas tecnologías, a sus usos como así también a la cultura que nos aportan. Es decir que los docentes puedan trabajar las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento. A partir del concepto de TAC en el sistema educativo "se plantea cambiar el aprendizaje *de* la tecnología por el aprendizaje *con* la tecnología" (Lozano, 2011).

Serres (2013) afirma que "los docentes no vimos venir lo contemporáneo, y que la tecnología nos invadió antes de que podamos darnos cuenta, antes de que nos preparemos" (p. 32). El docente es el encargado de realizar las innovaciones en sus clases, porque aun con la tecnología invadiéndonos, "el docente sigue haciendo lo que sabe hacer, que es enseñar" (Maggio, 2012; p. 16); pero es importante que comprenda que ese saber a enseñar se enmarca en un contexto social y cultural y que el conocimiento que queremos transmitir debe ser actualizado, es por ello que brindar una instrucción en relación al uso didáctico de las TIC, es decir una instrucción en las TAC, durante la formación del Profesorado en Ciencias Biológicas resulta importante, necesario e indispensable. Ya que las TAC según Lozano (2011) apuntan al uso que se le da a las herramientas TIC para favorecer la adquisición de conocimientos, es decir, apunta más allá que al simple hecho de manejar las herramientas tecnológicas. En este sentido Casas Armengol (2005) afirma que "lo que importa en la universidad son las innovaciones apoyadas en las tecnologías" (p. 2).

Adaptarse a los desarrollos tecnológicos implica la capacidad para identificar y desplegar actividades cognitivas nuevas, y es allí donde está el rol docente, ya que las TIC no tiene valor pedagógico si no hay una actividad planificada con ellas, el binomio debe estar presente para que se transforme en una herramienta pedagógica. Hablando en los términos que Lozano (2011) nos propone que, el docente debe manejar las TAC, las cuales hacen referencia al uso

de las TIC como herramientas formativas, incidiendo en la metodología y en la utilización de la tecnología dentro de las planificaciones educativas. Las TIC son solo las tecnologías que nos facilitan los procesos de adquisición, transmisión e intercambio de información. En este sentido, Koehler y Mishra (2006), proponen que la tecnología debe integrarse a nuestra propuesta en función de nuestras necesidades curriculares y pedagógicas; nunca debe pasar a la inversa.

Actualmente el conocimiento se construye de una manera diferente a como se hacía tradicionalmente, y es por ello que debemos enseñar y aprender de modos diferentes.

Bibliografía

Casas Armengol, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. [Artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* (vol. 2, n° 2). UOC. [Fecha de consulta: 29/06/2018]. http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/casas.pdf

Koehler, M. y Punya Mishra (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge- *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. Anuario ThinkEPI, v. 5, pp. 45-47. Disponible en http://www.thinkepi.net/las-tic-tac-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-a-las-tecnologias-del-aprendizaje-y-del-conocimiento

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de una nueva reforma.. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 9, 2.

Contextualizando lo descontextualizado: Reflexiones teóricas acerca del Informe de las universidades Argentinas del Centro de Estudios de la Educación Argentina

Matías Roberto Figueroa
matiroberto@hotmail.com
Hugo Abraham Andrés Figueroa García
andresabrahamgarcia@gmail.com
Manuel Eduardo Gaspar Choque
csmanu13@gmail.com
Cristian Emanuel Lopez
emanuel_cel@hotmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Jujuy

Palabras clave: Educación, Universidad, PROGRESAR, Sociedad

Resumen

El siguiente trabajo tiene como objetivos reflexionar acerca de la situación planteada por el Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA) de la Universidad de Belgrano. En su edición Nº 79 del Año 8 de Marzo del 2019, denominada *"Pocos días de clases en las escuelas y pocas materias aprobadas en las universidades"*; plantea algunos datos alarmantes, desde una perspectiva atomizada, de la situación de las universidades nacionales, principalmente las universidades del NOA. El trabajo tiene la intención de indagar y preguntarse acerca de la situación particular de dos universidades, la Universidad Nacional de Salta (UNSa) y la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu).

Como alumnos de esta última, comenzaremos la siguiente reflexión teórica, cuyo desarrollo estará centrado en una primera parte en la caracterización del CEA, y algunos datos que sirven a la hora de una aproximación a la contextualización de la misma; esto surge, de la crítica que acarrean estos tipos de informes cuantitativos y estandarizados, lo que se fundamenta por no tomar las particularidades de cada sujeto, actor social y región en donde se desarrollan estos trabajos.

La segunda parte estará centrada en torno a una elaboración de una hipótesis explicativa de los resultado manifEstados por el CEA, teniendo en cuenta un contexto histórico situacional de la provincia de Jujuy y de los estudiantes que cursan en la UNJu, consecuentemente se pretende explicar el impacto de las políticas públicas en la tasa de ingreso y matricula de esta universidad, teniendo en cuenta el contexto regional, desde un enfoque socio histórico.

Antes de comenzar esta reflexión, creemos que, para los que no conocen la Universidad de Belgrano, es necesario caracterizarla. En primer instancia debemos decir que es institución universitaria de gestión privada, arancelada, con una cuota mensual de 12.152,00 AR$[60], y con

60 Dato obtenido mediante solicitud de información en la página Oficial de la Universidad de Belgrano a la carrera Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de Marzo del 2019.

una matrícula del mismo monto; que se debe abonar al momento de realizar la Inscripción anual, esto equivale a que un estudiante que desee ingresar a esta universidad, deberá abonar la suma de 24.304,00 AR$ el primer mes. Una cifra ilusoria, al menos para los que vivimos en Jujuy, dada la oleada inflacionaria propia de la crisis del capitalismo salvaje. Una universidad, cuya locación central es en el micro centro porteño, donde realizar un análisis de esta índole, a nuestro entender, es un poco arriesgado, más aun salir a dar el tipo de declaraciones que llevo adelante el director del CEA, Dr. Alieto Guadagni, haciendo caso omiso a las perspectivas propias del centralismo porteño contemporáneo (GULLO, 2013).

El CEA, es un instituto dependiente de la mencionada universidad, que tiene como director al Dr. Guadagni, un economista de amplia trayectoria en las universidades liberales de Yale, Masachusset, Chile, entre otras. Cuyas oficinas ubicadas en el 6º piso de Zabala 1837 (CABA); y entre sus colaboradores se encuentran, Gisela Lima, quien es la autora del informe *"Materias aprobadas en las universidades Argentina"*, dentro del mencionado trabajo.

Para llevar adelante este apartado dentro del informe del CEA, Lima retoma los datos cuantitativos del Anuario Estadístico Universitario 2015, elaborado por el Ministerio de Educación de la República Argentina, como materia prima para la producción del polémico documento; al menos para quienes somos de la UNSa y la UNJu; al igual que para los medios de comunicación circundantes a cada una de las mencionadas casas de estudios. Dicho anuario muestras la relación porcentual existente entre los estudiantes reinscriptos y la cantidad de materias aprobadas en el año de reinscripción.

El anuario citado, es el resultado de un proceso de relevamiento cuantitativo del número de reinscripciones y su relación con el número de materias del 2015; pero hay que tener en cuenta que durante este año, en la UNJu, como en el resto de la Argentina se estaba llevando adelante el segundo año de implementación del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROG.R.E.AR.), respaldado por una alta tasa de ingreso a la universidad e Institutos de Educación Superior (IES) de gestión pública; en su primer año de implementación (2014) y una gran demanda por parte de los estudiantes de toda la Argentina; dado que el mismo era entendido como un derecho[61] para todos los estudiantes del país, que no tuvieren un empleo formal, aplicable a todo estudiante de nivel secundario y superior universitaria o no universitaria, de gestión pública. Siendo este un estímulo, para la población en general, de replantearse nuevamente la continuidad de sus trayectos formativos, ya sea de terminalidad secundaria, como lo fueron los FINES, como así también el ingreso a la educación superior, y con lo acarrea dicho ingreso en cuanto a los sujetos y el impacto progresivo de este en la sociedad. Entendiéndolo desde una lógica mecanicista; a mayor formación académica, mayor tasa de movilidad ascendente, y en consecuencia una mayor calidad de vida. Concibiéndolo como un derecho indelegable a todos los estudiantes entre 18 a 24 años, que contaba, inicialmente con un presupuesto de 11.000 millones de AR$; dispuestos por el Tesoro Nacional

61 Según spot publicitario https://www.youtube.com/watch?v=L_1SnN7S_8s

y administrado por la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES). Siendo este uno de los proyectos más ambicioso en materia de ingreso y permanencia a la educación superior, después del Decreto Nº 29.337/49, donde se suspende el cobro del arancel universitario; medida que viene a integrar el conjunto de decretos y normativas gubernamentales dentro del Plan Quinquenal en materia de educación superior universitaria; conjuntamente con la creación del Consejo Universitario y formación técnica-profesional (PUIGGRÓS, 2012).

El PROGRESAR en su primera versión, respondía a una estructura de gobierno inclusiva, como lo cita en la fundamentación del Decreto 084/14 de creación del mismo, en su fundamentación *"…cuyo objeto es el de generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones integradas que permitan capacitar a los jóvenes,(…) con el objeto de finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar una formación y/o practicas calificantes en ambientes de trabajo"*.

Esto conllevo, a que un gran número de aspirantes puedan ingresar a la universidad, solo con el hecho de acreditar la asistencia a la misma mediante el Certificado de Alumno Regular, de este modo poder obtener el beneficio, sin necesidad de poseer o acreditar algún otro requisito para la continuidad del mismo; situación que se revirtió con el actual gobierno de manera significativa; dado que se ha implementado un importante conjunto de requerimientos a la nueva modalidad. Suponemos que los datos cuantitativos del Anuario Estadístico Universitario 2018, manifestaran un importante aumento con respecto a los mencionados factores. Pero el tema que nos interesa ampliar son estas consideración entre los debates de inclusión y exclusión que tenía y tiene actualmente, el sistema de Becas Progresar; con su par anterior PROG.R.ES.AR. Desde esta perspectiva se busca analizar a partir de los modelos de Estados, su rol en materia educativa, y repensar las políticas públicas de educación superior en cuanto a la igualdad de acceso a la universidad.

Al momento de realizar la reflexión teórica, miramos desde un principio las cualidades y el impacto que produjo la implementación del PROGRESAR en la República Argentina y el modelo de Estado que lo llevo adelante. El mismo nos pareció semejante al modelo de Estado Benefactor que desarrolla Filmus; dada la impronta que tiene en materia de redistribución del tesoro nacional, como así también en el carácter intervencionista en la economía. Este programa, llevado adelante por el modelo de Estado nombrado, servía como estímulo, para la incorporación de sectores históricamente marginados dentro de la educación superior. Sumando el condimento de que las instituciones que acreditaban este beneficio, eran de carácter público. Desarrollando e incentivando a un poderoso crecimiento cualitativo y cuantitativo de las universidades públicas, tal es el caso de la UNJu. En donde el Estado actuaría, como un garante de derechos sociales y educativos, rol que se mantuvo en la década del 40´. La educación superior se hizo acreedora de una nueva función en materia de educación, esta era una estrategia para, dentro de una política social, incorporar nuevos actores a los circuitos educativos y formativos. Poniendo el foco de atención en los jóvenes y los estudiantes, como principales actores y beneficiarios del programa.

Por otro lado consideramos necesario resaltar el rol que tiene el Estado en materia educativa. Rol y responsabilidad que le es indelegable luego de la separación entre la Iglesia y la Educación. Pero como cita el manifiesto liminar de la Reforma Universitaria de la Universidad de Córdoba de 1918 *"Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan"*, adherimos a la postura de que la educación superior en todas sus facetas, forma parte de una de las deudas que como Estado y como nación tenemos. Por lo tanto estamos convencidos, al igual que muchos compañeros, que la educación superior es la matriz fundacional para la reproducción económica y social-cultural de una nación (ENGUITA, 1991). Siendo además la autoridad estatal (TENTI FANFANI, 2013), la responsable, en los Estados modernos, de la supervivencia de la comunidad en general y de asegurar la inclusión y la inserción en las esferas políticas y laboral (PEREZ GOMEZ, 1992) dentro del modelo de gobierno anteriormente citado. En donde además el Estado, en ausencia de otro tipo de agente regulador, deberá adoptar el rol mediador, garante del *jus sanguinis* (derecho personal) por lo que deberá sancionar todo tipo de medidas necesarias para la regulación y la equidad entre los actores del sistema educativo, sumado a esto el ingreso a la educación superior pública, como bien común propio de todo ciudadano.

No obstante, sin dejar de lado lo anteriormente planteado, creemos que es oportuno repensar nuestra universidad; y no concebirla, en palabras de Dubet, como la *escuela republicana francesa* (DUBET, 2014), con las características que la misma tiene, sino entenderla desde el enfoque del autor. La misma que tenga las posibilidades de romper *la estructura social y sus jerarquías*, una tarea que es necesaria a cumplirse los 70 años de la gratuidad universitaria.

Bibliografía

Decreto 29.337/49. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina. 22 de Noviembre de 1949.

Decreto 084/14. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 27 de Enero del 2014.

Decreto 90/18. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 30 de Enero del 2018

DUBET, F. (2014). Repensar la Justicia social: Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI.

ENGUITA, M. F. (1991). LA ESCUELA A EXAMEN: Un analisis sociologico para educadores y otras personas interesadas. Madrid: EUDEMA.

FILMUS, D. (2007). SOCIEDAD ESTADO Y EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA DE FIN DE SIGLO. PROCESO Y DESAFIOS. BUENOS AIRES: TROQUEL.

GULLO, M. (2013). La historia Oculta: la lucha del pueblo argentino por su independencia del imperio ingles. CABA: Biblios.

LIMA, G. (2019). Materias aprobadas en las universidades Argentina. *Centro de Estudios de la Educacion Argentina*, 4 - 8.

PEREZ GOMEZ, A. (1992). Las funciones sociales de la escuela : de la reproducción a la reconstrucción crítica. En J. GIMENO SACRISTAN, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 17-33). Madrid: Ediciones Morata.

PUIGGRÓS, A. (2012). Qué paso en la educacion argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna.

TENTI FANFANI, E. (2013). *Sociologia de la Educación.* Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Reflexiones sobre una experiencia de Formación de Posgrado en Violencia Doméstica desde una perspectiva interdisciplinaria e Intersectorial

Cristina Cortez
Fátima Beatriz Forte
ffortear@yahoo.com.ar
María Laura Ciolli
Silvina Cohen Imach.
Facultad de Medicina UNT- Poder Judicial de Tucumán

Palabras clave: Violencia, Interdisciplina, Formación, Posgrado

El presente trabajo tiene por objetivo reflexionar y realizar algunos aportes desde la experiencia como docentes de la Diplomatura en Violencia Doméstica que dicta la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) desde el 2018. Fue aprobada por Resolución N° 205/2018 del Honorable Consejo Directivo de dicha Facultad.

El cuerpo docente está compuesto por profesores de diferentes carreras de la UNT (Medicina, Derecho, Trabajo Social, Psicología) siendo la Facultad de Medicina a través de la Cátedra de Medicina Legal la que lanza esta oferta de Posgrado.

El interés de la Cátedra de Medicina Legal está en concordancia con lo expresado por C. Simonin (1982) cuando define la Medicina Legal estableciendo que es el punto de contacto entre la medicina y el derecho, el hombre y la sociedad; así pues, la Medicina Legal aparece con una triple complejidad entre la naturaleza médica, espíritu y carácter jurídico y social. (pag 4). Refiriéndose a lo mismo el autor argentino Nerio Rojas (1950) establece que la Medicina Legal requiere de conocimientos especiales. La base de la información científica ha de ser, desde luego, médica pero completada con conocimientos jurídicos y sociológicos. Un médico legista debe saber conciliar el carácter concreto y biológico de la medicina, con el carácter abstracto y doctrinario o filosófico de las ciencias jurídicas y sociales. (pag.29).

En el desarrollo del dictado de la Diplomatura intervienen diferentes sectores pertenecientes a instituciones nacionales e internacionales, con trayectoria en la temática enriqueciendo la propuesta desde sus saberes y experiencias. Han participado el Poder Judicial de Tucumán a través de la firma de convenio con la Facultad de Medicina, y obtuvo el apoyo y auspicio del SI.PRO.SA mediante Resolución N° 103 de la DGRR en Salud. Además del asesoramiento de la OPS por medio de su Asesora Regional en Violencia Intrafamiliar quien proporcionó su guía, material bibliográfico y audiovisual para el desarrollo de las actividades de docencia e investigación.

La propuesta incorpora distintas miradas desde la diversidad disciplinar sobre el grave problema social de la Violencia Doméstica, enriqueciendo su consideración y abordaje que, lejos de parcializar la mirada, amplía y abre la misma, buscando motivar para una mayor apertura hacia aspectos quizás antes no visualizados o no suficientemente difundidos.

La propuesta académica de la Diplomatura en Violencia Doméstica intenta incorporar una nutrida producción teórica actual sobre la Violencia y sus diferentes formas, proporcionando herramientas que permitan a los profesionales participantes entender y analizar las causas que lo provocan, la necesaria consideración de las relaciones entre mujeres y varones de diferentes edades y de los componentes culturales e ideológicos que la alimentan, entre otros aspectos que cada docente aborda desde su especificidad.

Hacer confluir diferentes miradas desde distintas disciplinas en esta propuesta de formación de postgrado, nos interpela como docentes ya que la articulación entre distintas instancias formativas para el abordaje de una problemática social compleja promueve cambios y posibilidades y nos pone en la tarea de abordar, debatir y consolidar una nueva mirada motivadora de cambios en los procesos de formación de grado y posgrado de nuestra Universidad.

Lo recabado en las evaluaciones realizadas por los alumnos- profesionales participantes, nos permite presumir que esta formación se convierte en complemento e intenta salvar las deficiencias en la formación de grado interpelándonos a reflexionar y repensar los contenidos de nuestros planes de estudios y programas de grado y pensar propuestas complementarias para la formación de posgrado que sean útiles en el abordaje de problemáticas actuales como la violencia doméstica.

En este sentido la propuesta académica interdisciplinaria tiene como fundamento el incremento de hechos de violencia doméstica (VD) en nuestra sociedad que repercuten directamente en la salud de la población, principalmente en la población más vulnerable (mujeres, niños, ancianos), ante ello surge la necesidad de capacitación de los profesionales de distintas disciplinas que asisten a las víctimas de estas situaciones. Conforme lo antes expuesto, surge la necesidad de trabajar conjuntamente entre Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Tucumán y Oficina de Violencia Doméstica dependiente de la Corte Suprema de Justicia de Tucumán y diferentes entes que trabajan en la temática, con el fin de generar un espacio donde los conocimientos académicos y la práctica profesional confluyan para garantizar una formación profesional en la temática de la Violencia Doméstica que compromete seriamente a la Salud Pública.

Además de la envergadura de la problemática, la formulación de la presente propuesta académica tiene como antecedentes el dictado de dos cursos de postgrado sobre Violencia Doméstica realizados en el año 2017, también promovidos desde la Facultad de Medicina, en San Miguel de Tucumán y en el sur de la provincia. La evaluación de dichos cursos realizada por los asistentes, visibilizó la necesidad de ampliar la formación con más horas teóricas y prácticas, con una modalidad más estructurada de estudio, muchos de aquellos asistentes, hoy son alumnos de la Diplomatura.

En esta Diplomatura en Violencia Doméstica se abordan temáticas que no están incluidas en los programas de contenidos de las clásicas asignaturas de la Facultad de Medicina y de las

otras carreras involucradas, aunque en algunos programas de las asignaturas de grado se incluyen algunos temas como transversales.

Los objetivos generales de esta propuesta académica de postgrado son:

Contribuir a la excelencia académica de la Facultad de Medicina y que se dinamice y potencie la formación de posgrado.

Brindar la oportunidad a los profesionales de la salud de capacitarse sobre el tema Violencia Doméstica y Violencia de Género, permitiendo así mejorar la atención médico asistencial y contribuir a la solución de los problemas de las víctimas de violencia doméstica que concurren los diferentes servicios de salud.

Transferir a la docencia de grado, del posgrado, del sistema de investigación universitario y especialmente constituya un aporte al proceso de transformación social en el que la U.N.T está comprometida.

Adquirir los conocimientos médicos, psicológicos, del ámbito de la salud en general, como así también de trabajo social y legal necesarios sobre Violencia Doméstica, para el análisis de los diferentes casos y situaciones permitiendo el correcto desenvolvimiento del ejercicio de sus profesiones.

Lograr desarrollar las habilidades en el ejercicio de las profesiones intervinientes: anamnesis, examen físico y registros de lo actuado en la documentación correspondiente para la toma de decisiones

Integrar las diferentes disciplinas facilitando un carácter interdisciplinario para el tratamiento de cada caso debido a la complejidad de la temática.

En este trayecto de Formación que se propone desde la Facultad de Medicina en un proyecto articulador, intersectorial, interdisciplinario son puestas en tensión miradas, metodologías de acción, ámbitos de actuación profesional entre otros elementos

M.Aguilar y R. Bize (2011) se refieren a la misión que debe cumplir una nueva educación "Habilitar a las nuevas generaciones en el ejercicio de una visión plural y activa de la realidad, de manera que su mirada tenga en cuenta al mundo no como una supuesta realidad objetiva sino como el medio en el cual aplica el ser humano su acción, transformándolo y humanizándolo" (p.129)

En esta misma línea de reflexión Lía Méndez (2011) cita un artículo de Adriana Cicare en el que refiere distintas experiencias pedagógicas que se inscriben en una nueva mirada de la educación expresando que "…se hace necesario repensar y reflexionar que modelo de sociedad deseamos, y para lo cual no se desconoce la importancia de la educación para combatir el flagelo de la violencia familiar, por ej. como bien lo manifiesta la Convención de Belén do Pará, considerando pedagogías alternativas que propicien la creación de seres más armoniosos, con mayor autoestima y confianza, donde no haya espacio para el miedo, para la dominación y para la violencia…" (p.32)

La experiencia de interacción con los alumnos de la diplomatura nos devuelve la necesidad de pensarnos y repensar nuestros modos de ver y de hacer, mientras el alumno se

forma para transformar su hacer se transforma y se piensa a sí mismo. Sin transformarnos no podemos transformar nuestras acciones.

Lia Mendez (2011) expresa que "No se puede prevenir o superar algo que no puede definirse adecuadamente" (p. 27). Por ello en esta propuesta se buscó en primer lugar definir desde distintas posturas plurales no univocas e incluso contradictorias la Violencia como categoría. Cada docente con libertad puedo expresar y reflexionar su propuesta dejando explicitado desde la coordinación docente que los esquemas conceptuales empleados implican protección y al mismo tiempo riesgo, porque elegir un marco implica renunciar a otro. En este sentido la interdisciplina funciona de salvaguarda ya que según Osanni, Grassi y otros (2013) "…implica una nueva visión transcultural y científica que como postula Edhgar Morin permita un pensamiento multidimensional para no resignarnos a un saber parcelarizado que aisle un objeto de estudio de su contexto y antecedentes, de su devenir…" (p.88)

En las evaluaciones realizadas por los alumnos-profesionales de la Diplomatura, se valora la mirada interdisciplinaria como de gran aporte. He aquí algunas de las expresiones vertidas por los alumnos-profesionales: *"Propuesta académica muy buena, con participación de diferentes profesionales formados en la temática. Permite visualizar la importancia del trabajo en interdisciplina, evitando la revictimización. Remarcar la experiencia de los profesionales que disertaron. Muy buena la clase del Dr. Daniel Silva. Felicitar a todo el equipo de docente de la diplomatura y sus directores por el tiempo y la dedicación", "El nivel de cada uno de los expositores y el compromiso y responsabilidad en el dictado del mismo. El respeto a cada uno de los cursantes, aunque tenían distintos puntos de vista…"; "… amplitud y especificidad de cada módulo. Abordaje interdisciplinario de la temática. Acercamiento y contacto de diversas maneras con los profesionales para abordar dudas, bibliografía que nos faciliten la elaboración de nuestro trabajo. Muy buena disponibilidad de parte de los docentes… El acceso al aula virtual de la facultad y acceder a información virtual sobre la temática en particular.", "Destaco el intercambio interdisciplinario con los compañeros. Los trabajos en grupo son muy enriquecedores.", "…Se continúe invitando a profesionales de otras provincias para que cuenten su experiencia y que pronto esta Diplomatura se transforme en una Especialidad."*

En la evaluación realizada por los alumnos también se reflejaron algunas debilidades como problemas con el manejo del Aula Virtual (TICs), también en la corrección y devolución de los trabajos por área e integrados ya que al tratarse de una modalidad interdisciplinaria la elaboración de las consignas es dificultosa y la corrección de los trabajos.

La evaluación realizada por los participantes (alumnos, docentes, asesores, instituciones) la realización de convenios, la propuesta formativa de posgrado interdisciplinaria con docentes de alta formación profesional y docente nos plantea nuevos desafíos que conducen a convertir esta propuesta en Especialización.

El cambio de época nos desafía a encarar épocas de cambio encontrando conceptos generales, vocabularios elementales que posibiliten un diálogo interdisciplinario que articule el grado con el posgrado que sin abandonar nuestras convicciones y especificidad nos torne más sensibles para dar a conocer situaciones de injusticia como la Violencia a fin de generar

vías alternativas de cambio ya que como expresara el pedagogo social Paulo Freire "Nadie se libera solo, nos liberamos en comunión".

Bibliografía

Calvo, L. (2013). Trabajo Social Familiar. Transdiciplina y Supervisión. Buenos Aires: Ed. Espacio.

Mendez, L. (2015). Violencia y no Violencia. Reflexiones sobre la acción personal y social. CABA: Ed. Espacio

Rojas, N. (1950). Medicina Legal. Buenos Aires: Ed. Ateneo.

Rotondi, G. (2009). Quidad de Genero en el sistema educativo: una apuesta. Coedoba: Ed. Industrias graficas Enrique Musso

Simonin, C. (1982). Medicina Legal Judicial. España: Ed. Jims.

Teubal, R. y otros, (2006) Violencia Familiar, Trabajo Social e Instituciones. Buenos Aires: Ed. Paidos.

Perspectivas de la política educativa en la infancia: análisis de un caso en un municipio de la provincia de San Juan, Argentina.

Estefanía Andrea Gaillez
estefaniagaillez_86@hotmail.com
Nora Mariela Barrionuevo
Laura Pizarro
Universidad Católica De Cuyo -Facultad De Filosofía Y Humanidades
IIPBAHumanismo.

Palabras clave: Política Educativa. Puesta en acto. Administración y Gestión Educativa. Centros educativos municipales.

Resumen

En las últimas décadas las propuestas y acciones de Política Educativa implementadas en Argentina, con referencia al contexto latinoamericano, han estado expuestas a controversias, al mismo tiempo que han marcado un camino sin retorno. En este contexto, la tríada Estado-Sociedad-Escuela se articula desde una trama ideológica compleja que se define en la esfera subnacional a través de entes comunales y/o regionales, mediante el modelo de unidades descentralizadas. Los también llamados "estados subnacionales", en su función de ejes desagregados de un sistema tradicionalmente centralizado, aparentan una asociación a las modernas economías de mercado y, en el mismo marco, en tensión frente al neoliberalismo. Sin embargo, aparecen nuevas cartografías que delinean experiencias originales y habilitan un campo de acción a partir de su propia autoconstrucción. En este sentido, las lógicas de acción, a través de los procesos de regulación, permiten la transformación del espacio social en el cual se desenvuelven. Bourdieu (1998) señala que:

En este espacio o mundo social, cuya realidad es la primera y la última, inicia el recorrido para universalizar, es decir, para democratizar, las condiciones económicas y culturales de acceso a la opinión política. Esto confiere un lugar determinante a la educación, educación de base y educación permanente: esta educación no es solamente una condición de acceso a los puestos de trabajo o a las posiciones sociales, es la condición mayor de acceso al ejercicio verdadero de los derechos del ciudadano. (p.48)

Esta democratización permite que el niño como sujeto social ejerza su derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades en pos de la inclusión educativa. En esta línea, Garcés señala que resulta necesario el nacimiento de "nuevas formas contenedoras de las necesidades educativas de los sujetos sociales" (2016, p. 5). Asimismo, según el autor mencionado, este proceso debe caracterizarse por una amplia participación de la comunidad, incluyendo a padres de familia, docentes, alumnos y autoridades locales. Gutiérrez (2010), no obstante, afirma que:

La participación, no descansa solamente en la voluntad de la comunidad para organizarse y transformarse en sujeto del desarrollo, sino que debe existir la voluntad política de propiciarlo desde el Estado. Esta participación de la comunidad en las cuestiones del Estado, que tradicionalmente se vinculaban solo a través del voto, implica toda una postura ideológica y una redefinición de la democracia como estilo de vida. La participación en este sentido es un compartir espacios de decisión, que originalmente los monopolizaba el Estado. (p.33)

El presente trabajo de investigación[62] tiene como propósito describir la temática mencionada en relación al impacto sociopolítico que pone en relieve un caso particular, el cual sostiene la referencia empírica, en tanto política educativa que lleva adelante un ente municipal de la provincia de San Juan, Argentina. El objetivo que lo guía refiere a analizar la política educativa preescolar localizada en los centros educativos municipales, el proceso de construcción y "puesta en acto" y las lógicas de acción, a través de los procesos de regulación, que permiten la transformación del espacio social en el cual se desenvuelven.

Este estudio, de carácter cualitativo centra su recorrido metodológico en una estrategia denominada "estudio en caso", que implica "…el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (Stake, 2010, p. 11). Lo expuesto se complementa con enfoque analítico-exploratorio, dado que realiza un seguimiento de la gestión administrativa y, a su vez, focaliza en la puesta en acto de los centros educativos infantiles que responden a un sistema educativo no formal que brinda contención a niños y niñas de 3 a 5 años de edad, provenientes de hogares de medios a bajos recursos, que viven en los barrios aledaños al contexto departamental. De acuerdo a lo expresado por autores como Yin (1989), quien enfatiza la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto, se considera que el fenómeno u objeto de estudio en cuestión deben ser analizadas dentro del escenario temporal y geográfico donde está inserta la municipalidad (Álvarez y Maroto, 2012). Para el abordaje en cuestión se recurre a fuentes documentales y/o bibliográficas de referentes en la temática y a la normativa legal vigente. Asimismo, la información primaria plasmada se obtiene mediante entrevistas en profundidad a informantes clave -funcionarios, directivos, docentes - entre otros agentes de relevancia- y observación directa durante el periodo 2016-2018.

Los resultados preliminares evidencian el proceso de evolución que ha atravesado el desarrollo y puesta en acto de los centros municipales como experiencia única, hasta alcanzar entidad propia. Así también la construcción y adaptación a un marco regulatorio que propicia su incorporación a la esfera educativa provincial y, por ende, al nacional. Esto permite inferir la relevante participación de actores sociales internos y externos, con sus propias lógicas de acción, en la construcción de esta iniciativa regional. Esto lleva a concluir la influencia que ejerce la existencia de estas escuelas en el espacio social en el que se encuentran localizados,

62 Este trabajo se enmarca en un proyecto de Tesis Doctoral de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan, San Juan, Argentina.

así como el sentido que adquieren para los actores sociales involucrados en esta política educativa.

Bibliografía

Álvarez, C. Á., Maroto, J. L. S. F. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. Gazeta de antropología, 28(1).

Bourdieu, P. (1998). Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Compilado y traducido por Isabel Jiménez. Siglo XXI Editores. Primera edición. México

Garcés, L.J. (2016). La Educación después del Estado Nación. Editorial Colihue. San Juan

Gutiérrez, M. (2010). Prácticas democráticas y organización comunitaria en "Dos Acequias": una experiencia de construcción ciudadana en la Biblioteca Popular María Auxiliadora. Secretaría de Políticas Sociales y Desarrollo Humano. Carrera de Especialización en Abordaje integral de problemáticas sociales en el ámbito comunitario. Ministerio de Desarrollo Social. Universidad Nacional de Lanús. Buenos Aires

Stake, R. (2010). Investigación con estudio de casos. Madrid: Editorial Morata

Misiones a Escuelas Rurales

Andrea Enriqueta Gomensoro
aegomensoro@gmail.com
Sonia Viviana Parlanti
Adriana Moreno
Facultad de Educación – Universidad Nacional de Cuyo

Palabras clave: Escuela rural, Grados múltiples, Extensión

Resumen

Preparar al futuro docente requiere la capacidad de tomar decisiones a través de una práctica que motive la participación del estudiante universitario, para que éste conjugue información, observación y reflexión en la construcción de sus aprendizajes, y una de las formas es colocar al joven estudiante frente a grupos de niños con experiencias diferentes a las de medio urbano.

Antecedentes de Misiones realizadas desde el año 1998:

Escuela Polanco, Departamento de Lavalleja – Uruguay

En Mendoza:

Escuela "María Calí", Localidad de San Francisco – Lavalle

Escuela Ceferino Namuncurá – Lavalle

Escuela Puesto de Agua las Avispas- Luján

Escuela Alberto Gino Greco- Tupungato

Escuela Correo Salinas- Las Heras.

Escuela La Fundición- Las Heras.

Escuela Alberto Gino Greco- Tupungato

Escuela Rezzoagle – Junín

En la Misión participan una coordinadora, una licenciada en Trabajo Social, aproximadamente 10 estudiantes (la mitad deben ser avanzados en sus carreras) y por lo menos 4 docentes itinerantes que irán en alguno de los días para el dictado de cursos o talleres.

La duración de la Misión es de 7 días: de domingo a sábado.

Diagnóstico

El Proyecto se realiza en una Escuela Rural que resulta de la elección de aquellas que en principio cumplan con los requisitos de viabilidad por su ubicación geográfica, distancia adecuada que implique costos compatibles con los recursos disponibles. Las autoridades de Supervisión Escolar y de la propia institución educativa deben aceptar el Proyecto y también es importante que los gobiernos municipales se interesen para que realicen aportes que

faciliten la ejecución de la Misión. Todas estas acciones se ejecutan en las actividades de la denominada Pre- Misión detalladas más adelante.

En general, todas las Escuelas rurales reúnen requisitos similares de problemas y situaciones en relación con la población y el entorno socio cultural, que justifican la realización del Proyecto.

Al iniciar la ejecución del Proyecto, se formaliza una actividad de capacitación del personal participante, tanto de los integrantes de la comunidad escolar, directivos, docentes y personal de apoyo, como de los integrantes permanentes de la Misión, para que tengan conocimiento de cómo se realiza un diagnóstico sistémico de la situación particular de la Escuela rural, en relación con la población escolar y familiar a la que sirve. Para ello se utilizan herramientas de trabajo grupal, tales como FODA, y planillas de ponderación y priorización grupal, según marcos lógicos para actividades, resultados e indicadores de medición.-

Estas actividades permiten que los estudiantes de la Facultad puedan conocer e interactuar en el ámbito rural.

La propuesta tiende a que desde las diferentes áreas del conocimiento o vinculadas a las áreas que se abordan en Educación Primaria de la Facultad, incentivar a los estudiantes a que planifiquen los distintos espacios curriculares en los que participan en la Misión, utilizando como estrategia de enseñanza el juego y la presentación de situaciones problemas; ya que es considerada una herramienta válida para acrecentar el aprendizaje.

Objetivo general: Sensibilizar al estudiante frente a la compleja problemática que implica la profesión del docente rural, haciéndolo observar y reflexionar sobre las condiciones actuales y reales de una comunidad educativa: LA ESCUELA RURAL DE HOY Y DEL MAÑANA.

Objetivos específicos:

Preparar al equipo de trabajo y seleccionar la Escuela Rural

Participar en situaciones que ponen al joven estudiante frente a grupos de niños con diferentes experiencias a las de medio urbano.

Promover estrategias que desarrollen el pensamiento reflexivo y crítico de los problemas de la educación en el contexto socio-político y cultural.

Introducir actividades extra curriculares que interesen, motiven y estimulen a participar activamente a los jóvenes estudiantes.

Evaluar a las instituciones y personas que contribuyeron a la ejecución de este proyecto

Plan de trabajo

Los estudiantes de las distintas carreras de la facultad interactúan con los niños de la escuela rural seleccionada, tanto en la observación como en el desarrollo de clases, llevando a la escuelas las innovaciones de las didácticas respectivas a cada área. También introducen actividades extracurriculares como la organización de la biblioteca escolar, la realización de murales, bailes, canciones, creación o mejora de una huerta, entre otras actividades, que

interesan, motivan y estimulan la participación de toda la comunidad educativa de la escuela en cuestión y la participación activa de los estudiantes.

Los futuros docentes planifican, en la mayoría de los casos, por primera vez teniendo en cuenta la modalidad de grados múltiples, para ello reciben el apoyo especializado de los profesores la Facultad.

La evaluación del proyecto tiene diferentes etapas, por un lado se realiza una valoración o apreciación diaria analizando los logros y dificultades que se presentaron en la puesta en marcha de las actividades de la jornada. Dichas actividades se encuentran volcadas y organizadas en una tabla contemplando todos los días de la semana. En función de la apreciación que se realiza cada día se analizan y mejoran las actividades del día siguiente.

Por otro lado, al finalizar la Misión, el equipo completo realiza una evaluación exhaustiva, teniendo en cuenta cada uno de los indicadores planteados (destacando aciertos, fortalezas, debilidades encontradas) y realizando un informe de los aprendizajes adquiridos.

Aunque todas las escuelas seleccionadas hasta el momento funcionan con la modalidad de grados múltiples, cada una presenta rasgos que la hacen única por las características de la zona relacionadas con el clima, las actividades productivas, o su aislamiento respecto de los centros urbanos. Estos aspectos son tan significativos que requieren previamente, como parte del proceso, entrevistas de la coordinadora con autoridades educativas y municipales, como también visitas a la escuela para conocer la infraestructura, el entorno, las condiciones para el desarrollo de la Misión y especialmente el contacto con el personal directivo y docente de la escuela.

Son numerosas las actividades pedagógicas y recreativas que se realizan durante la semana, tanto para los niños y docentes del lugar como para los integrantes de la Misión. Pero, para que estas actividades cumplan con las metas propuestas, resulta imprescindible la incorporación en ellas de las familias logrando su integración a una verdadera comunidad educativa.

Sin pretender un extenso detalle de lo actuado, podemos resumir que diariamente, el grupo de futuros docentes de la Misión planifica sus clases teniendo en cuenta la diversidad de grados múltiples de la escuela.

Para estimular la lectura y producción escrita de los pequeños, desde el primer día y durante toda la semana se implementa como juego didáctico la llegada del “cartero”, mediante el cual los niños reciben diariamente cartas de los futuros docentes, que luego deben contestar, lo que permite además un acercamiento afectivo entre todos.

Dentro de las actividades recreativas se realizan canciones y bailes, actividades deportivas y otros juegos.

También se realizan varias actividades comunitarias como la organización de comidas con los docentes de la escuela, y también con los padres de los niños; con los egresados se reserva una tarde de merienda para conocer sus inquietudes sobre su futuro y en muchos casos se les informa sobre las carreras universitarias de su interés.

Se visitan las casas del pueblo presentando la propuesta de trabajo de la Misión y esperando conocer el resto de las familias de los niños, realizándose un relevamiento estadístico de las características de la comunidad según el asesoramiento recibido por la especialista en el área, una Licenciada en Trabajo Social.

También se colabora con el mantenimiento (pintura, sanitarios, herrajes, vidrios, electricidad) y limpieza del lugar; se entregan donaciones para los niños: materiales didácticos, ropa, alimentos y un botiquín con medicamentos de primeros auxilios destinado a la asistencia de los pequeños.

Durante la semana se reciben visitas de docentes de la UNCUYO que capacitan a estudiantes de la FE, a los docentes de la Escuela Rural seleccionada y las Escuelas aledañas.

Como culminación de la semana compartida; los frutos de las actividades se exhiben en un hermoso acto de clausura de la Misión que se realiza siempre el último día de la semana, el sábado, al que asisten docentes, egresados, padres de los niños y en algunos casos autoridades de la Facultad.

Conclusión

Quisiéramos transmitir todo lo que la Misión Socio Pedagógica significa para los profesores y estudiantes que participan desde la Facultad.

A los estudiantes de las carreras de Profesorado les permite vivenciar un desafío que fortalece, sin dudas, la vocación docente. Es en esta práctica, donde todos los conocimientos adquiridos cobran sentido, hallando en cada uno de ellos un campo de aplicación insospechado.

La especialidad de docencia rural contiene características muy particulares; conocer y experimentar la realidad que viven tanto un docente rural como su director y sus niños, es una experiencia que difícilmente olviden los grupos de las Misiones que se han realizado.

Estamos convencidos de que las Misiones son necesarias y valiosas en la formación de los futuros docentes. Porque es visible cómo se motivan, sensibilizan y sienten profundamente este trabajo. Todo esto demuestra que el corazón se sacude frente a la vida de los niños, como también de la necesidad de cariño y afecto que requieren de las personas.

Se puede comprobar asimismo que esta sensibilidad y responsabilidad social se adquieren en el trabajo en el aula fuera de ella, en la comunidad.

Es preciso tener presente que la calidad en la formación docente, sólo es posible mediante la reflexión, la investigación y la vivencia directa sobre la situación educativa real.

Etapas y sus actividades:

1-Pre Misión:

Selección del equipo de trabajo.

Tramitación para conseguir transporte, alimentos y donaciones varias.

Selección y clasificación del material donado.

Establecimiento de los contactos con supervisores y directivos y maestros.

Determinación de la fecha de realización de la Misión.

Elaboración del cronograma de actividades diarias y conformación de los equipos de trabajo.

Invitación a los docentes y demás profesionales de la Facultad a dictar talleres durante la semana de la Misión.

Elaboración y fotocopiado de las fichas de trabajo (recolección de la información).

Relevamiento de necesidades edilicias de la Escuela seleccionada.

Relevamiento de los contenidos en los que se estarán trabajando en las distintas áreas por grados múltiples para que nuestros estudiantes puedan llevar las clases planificadas con el asesoramiento correspondiente.

Planificación por parte de los estudiantes de la FED de las clases con el apoyo especializado de los docentes de la Facultad.

2-Misión

Elaboración de cartas, buzón y obsequios para los niños y personal de la escuela.

Dictado de clases planificadas.

Confección del informe diario por comisión para verificar el cumplimiento de los objetivos de la jornada.

Realización de una huerta o mejora de la misma.

Visita de los hogares de la comunidad educativa de la escuela seleccionada y relevamiento estadístico según asesoramiento de la Licenciada en Trabajo Social.

Apoyo a los egresados de la Escuela Rural en Matemática

Experiencias de convivencia con las familias de la zona.

Preparación de comidas y limpieza de la escuela.

Actividades lúdicas en recreos y tiempos libres.

Talleres (algunos ejemplos)

La Resiliencia.

El teatro se vive con las Matemáticas

Prevención y detección de trastornos auditivos.

Cómo se debe aprender la Geometría desde lo vivido.

Herramientas de Google.

Juego con sonido imaginación creativa en la Primera Infancia.

Actividad exploratoria con instrumentos musicales y objetos sonoros características tímbricas, texturas, sonoras, silencios expresivos, variables acústicas. Producciones grupales de climas sonoros.

Organización y realización del acto de despedida.

3-Post Misión

Envíos de notas de agradecimientos.

Análisis del logro de los objetivos propuestos.

Valoración de vivencias y aprendizajes.

Realización del informe que resuma la experiencia.

Confrontación y evaluación de resultados de las diferentes Misiones llevadas a cabo.

Bibliografía

Alejandra Blanc, Andrea Marcó y María de los Ängeles Berroni. Sistema de Proyectos de Extensión (2007-2009). (2010). EDUNER. Entre Ríos.

Roser Boix Tomas. (1995). Estrategias y recursos didácticos en la Escuela Rural. Barcelona.

La Educación Popular, la Educación Social y la Comunicación abordadas en sus tensiones coyunturales

Marcos Augusto.Gómez Balceda
marquitosn73@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras - UNT. Centro de Estudios en Educación y Comunicación.

Palabras clave: Educación Popular, Educación Social, Comunicación

Introducción

El presente trabajo aborda la relación entre el campo de la Educación Popular (E.Pop.) y la perspectiva en Educación Social (E.Soc.). Situándonos alrededor de un contexto de prácticas en Comunicación.

Un horizonte que integra estos debates, estas visiones y estas experiencias concretas, es el que se puede esbozar alrededor del principio de educación en términos de justicia social e igualdad de condiciones (para la igualdad de oportunidades). Nos eximimos de ampliar aquí este tema, empero entendemos que dicho horizonte se extiende sobre los proyectos socio - educativos latinoamericanos (Ponce,2006), y recoge en parte los debates y experiencias que trataremos más adelante.

La Educación Popular en América Latina

Contexto de emergencia. La década de 1970 se iniciaba en la historia de América Latina al calor de la radicalización de las luchas sociales. Dell auge y consolidación política de los movimientos sindicales, campesinos, pobladores, artistas y educadores comprometidos. Estos, junto a movimientos y partidos de izquierda, constituyen el amplio arco de actores que salieron a la palestra de los embates dictatoriales en la mayoría de los países de la región. Golpes militares y regímenes autoritarios fueron asentándose con el objetivo de "terminar a fuego y espada este auge del movimiento popular" (Torres Carrillo, 2007, p.7).

Rasgos generales. En el marco de estas experiencias en América Latina la radio comunitaria tomó el particular sesgo de recurso educativo. Recurso que forzó sus potencialidades y dificultades en el apuntalamiento de prácticas contrahegemónicas de educación/comunicación (Ammann y Da Porta, 2008). La educación y la comunicación alternativa operaron a través de estos dispositivos de lucha en redes. Formando en la perspectiva crítica desde la praxis. La producción y circulación de materiales educativos populares posicionó a la radio como instrumento de la E.Pop.

Desplazamientos y re-fundación. No es ajeno a este proceso re significante, la interpretación de autores como Freire. Re-interpretaciones que permitieron revalorar la cultura en la práctica política (Reguillo, 2003) y en la educación.

Estos cambios se expresaron en las redes de E.Pop. en el período que va de fines de los '90 e inicios del 2000. Los desplazamientos operados pasan de una estrecha relación con los movimientos populares a la cooperación con los los coyunturales gobiernos en sus distintas

jurisdicciones. En un contexto de reformas educativas de corte democrático al calor de la caída de los regímenes militares, algunas organizaciones no gubernamentales asesoraron a los organismos de gobierno y sus agentes estatales. Especialmente alrededor de la formación en ciudadanía, e incluso en la definición de políticas públicas y educativas.

En el caso argentino es interesante notar estos desplazamientos en las figuras de Fredy Carbonell y Fernando Korstanje. Actores comunicacionales territoriales que participaron de organizaciones y movimientos contra-hegemónicos en una primera instancia, y en esta nueva etapa integran órganos educativos estatales en distintos roles. Fredy Carbonell fue un militante oriundo de la ciudad de Tafí Viejo en la Provincia de Tucumán, quien participó como documentalista junto al movimiento Pro - Eco. Por su parte Korstanje, fue un actor del movimiento territorial rural aportando desde la pedagogía audiovisual. Ambos ambos tuvieron un desplazamiento desde el territorio, a formar parte de el Departamento de Servicios Tecnológicos y el cuerpo docente de la antaña Especialización en Comunicación para el Desarrollo (Facultad de Filosofia y Letras UNT) respectivamente. Esta última se constituye como antecedente próximo de la actual Carrera en Ciencias de la Comunicación.

La Educación Social

Su encuadre teórico - práctico. Como disciplina y como espacio pedagógico desde el cual se trabaja en la reflexión sistemática; de igual modo, la Pedagogía Social con sus modelos de E.Soc. interviene en los complejas fronteras del par inclusión/exclusión. Ampliando en lo político y pedagógico, el despliegue público en educación. Este modelo de intervención, entendemos que, retoma en parte los desafíos planteados en el *arrastre* territorial de los actores de la E.Pop. En la convicción de pensar y actuar con otros actores más allá de los márgenes escolares, a propósito de la efectiva transmisión cultural.

Podemos considerar así a la E.Soc. como una práctica que busca la re-distribución de las herencias culturales, busca configurar un *anti-destino* para la población en situación de vulnerabilidad.

Exclusión-inclusión y anti-destino social. Esta perspectiva, si bien macro estructural, salvaguarda el lugar del sujeto para que la exclusión no lo borre. Tiene presente en su horizonte cercano, el derecho a la inscripción simbólica de cada sujeto en el mundo. Y los territorios, prácticas, discursos pedagógicos y actores *de frontera*, configuran su campo de intervención.

En la reflexión sobre la función social de la educación, entiende que esta debe ir más allá del aprendizaje. Existe un desplazamiento a lo *por-venir* en la práctica educativa. Y resta la confianza de que ese otro radical con el que nos educamos, algo hará con lo construído. Esta noción de la E.Soc. como *un tiempo otro* cuyos efectos y bifurcaciones *anti-destino* son impredecibles, nos permite entender la salvaguarda que procura del lugar para el despliegue del sujeto, tanto colectivo como particular.

Para esta perspectiva "la exclusión aparece como efecto del modelo neoliberal de expansión capitalista hacia todas las esferas de la vida humana" (Núñez, 2007). Modelo que pretende hacer mercado entre otros aspectos, con la educación y la cultura. En esa línea la autora destaca cómo el par exclusión-inclusión opera por ejemplo, al interior del sistema educativo.

Nos parece importante puntualizar esta perspectiva de E.Soc. con las experiencias y prácticas concretas operadas en el campo de la organización y comunicación popular en Argentina. Tal es el caso del Programa de Desarrollo de Recursos de Comunicación del Centro Nueva Tierra, a través de cursos - taller de Comunicación Comunitaria realizados a fines de los '90 en Buenos Aires, Santa Fé y Córdoba. Dichas experiencias y el Manual de Comunicación Comunitaria 'Barrio Galaxia' producido a partir de dichas prácticas, fueron tomados luego en 2013 por la Autoridad Federal de Comunicación Audiovisual. En ese tiempo, dicho organismo (perteneciente al ámbito del Poder Ejecutivo) junto con el Centro Nacional de Organizaciones de la Comunidad (en la esfera del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales) realiza campañas extensas y profundas en torno a las organizaciones sociales y la comunicación popular. Para ello convoca a distintos actores territoriales en la comunicación y educación popular y construye dispositivos didácticos, como la serie de Manuales de Comunicación Audiovisual, Comunicación Popular y Organizaciones Sociales.

Entendemos que con este proceso, se materializa el desplazamiento que operó en la E.Pop. respecto a actores territoriales que se convirtieron en actores de las intervenciones y políticas públicas en el territorio. Adelantándonos un tanto, también podemos ver cómo en este proceso, están representadas las tensiones coyunturales de la E.Pop., la E.Soc. y la Comunicación. Aspecto en el cual ahondaremos progresivamente, en tanto dirige nuestra conjetura.

Educación Popular, Educación Social y Comunicación

Tensiones coyunturales y sus materializaciones. Algunos autores se preguntan sobre el vínculo entre justicia social y educación en las agendas públicas contemporáneas de la región. El contexto actual lo demanda y la educación encuentra un desafío irrevocable en educar para construir justicia social. El desafío de la desigualdad social es hoy re-significado. Debe integrar a la re-distribución de los ingresos, rentas y capitales culturales, el reconocimiento de las identidades y sus diferencias, seguidamente de la representación de las mismas en la vida política (Cuenca, 2012).

Podemos entender como la educación desplegada en lo social, entra en diálogo concreto con lo macro estructural. Lo hace al tratar variables como desigualdad social, de sesgo más cuantitativo, y variables como justicia social más cercanas a abordajes cualitativos. Empero el arrastre provocado por los distintos movimientos organizados desde el territorio ha calado en la definición y tratamiento de estas variables. Y en la definición de las políticas públicas, educativas y comunicacionales. Las cuales hoy deben sostener las prerrogativas en parte

configuradas, desde espacios colectivos organizados, quienes construyeron sus praxis alrededor de la educación, la comunicación.

La ciudadanía cultural nos ayuda a comprender que la vida política, sus instituciones y organizaciones, deben re-significarse para integrar a estos sujetos que *irrumpieron* en el orden establecido (Reguillo, 2003).

Entender la igualdad de oportunidades construída sobre la aparente igualdad de condiciones, hoy es en concreto, hablar de desigualdad social. Igualdad de condiciones de partida para poder establecer un igualitario acceso a las oportunidades, es el real desafío de la educación, de la comunicación, y en general de los proyectos socio-políticos estatales (Cuenca, 2012).

Los movimientos y organizaciones sociales, en sus prácticas y experiencias de E.Pop. y Comunicación,desde la resistencia *traccionaron* colectivamente la integración social de las diversas infancias y juventudes. Las cuales eran distintas a las hegemónicas concepciones la niñez, la juventud y las *prácticas* que les estaban permitidas (Carli, 2006).

Entendemos que en el desafío de abordar la complejización actual de la desigualdad y justicia social, la educación estructural y socialmente desplegada es tensionada por el campo de experiencias, reflexiones y praxis de la educación popular. La comunicación (en un sentido amplio), *termina* de configurar el entrecruzamiento en donde esa tensión coyuntural puede verse materializada. La Ley n° 26.522 de la "Comunicación Democrática" Argentina, establecía en 2013:

ARTÍCULO 17. — Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia. La autoridad de aplicación deberá conformar un Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia, multidisciplinario, pluralista, y federal integrado por personas y organizaciones sociales con reconocida trayectoria en el tema y por representantes de niños, niñas y adolescentes.

A esta conformación pluralista de actores que lograron su *relativa* representación en los órganos de gobierno, la Ley le especifica una función en el desafío por la igualdad social en torno al acceso a los bienes culturales y la tecnología.

A modo de conclusión

Nuestra reflexión pondera las experiencias y prácticas que hemos trazado alrededor de la Educación Popular y la Comunicación, las cuales hemos tratado de entender al calor del entrecruzamiento con la Educación Social.

Tratados dichos campos, hemos propuesto la problematización de su relación. Es así que las tensiones coyunturales de estos campos, marcan el sentido del entrecruzamiento entre ellos. La materialización de dichas tensiones, hemos argumentado para que se interprete en la emergencia de los *disruptivos* procesos en general; y de los actores, prácticas, instituciones y órganos en particular que hemos señalado.

Esta conjetura que dio inicio y acompañó el recorrido de nuestro trabajo, esperamos sea un aporte al momento de pensar la educación, la comunicación, sus actores y sus praxis. En la

convicción de que, por sobre las contingencias, la lucha por la emancipación social nos debe encontrar unidos y organizados.

Bibliográfica

Ammann a. y Da Porta E. (comp.). (2008). Rutas Alternativas de la Comunicación. Procesos de significación social, ideología y poder. s.l. Ferreyra Editor.

Carli, S. (comp.) (2006) La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Buenos Aires, Argentina. Paidós.

Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. Revista RIEJS, n° 1. s.l. Recuperado en: http://www.rinace.net/riejs/

Núñez, V. (2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Barcelona, España. Recuperado de: http://www.redligare.org/IMG/

ponce, R. (2006). Los debates en la educación inicial en la Argentina. En A. Malajovich, Experiencias y reflexiones sobre educación inicial. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI.

REGUILLO, R. (2003). Ciudadanía cultural. Una categoría para pensar en los jóvenes. En Revista Renglones n° 55. Jalisco, Méjico. ITESO.

Torres Carrillo, A. (1999) Ires y venires de la educación popular en América Latina. En Revista La Piragua, n° 18 – 2000. Méjico. Recuperado de: http://cades.com.ar/

Torres Carrillo, A. (2007). Paulo Freire and Educación Popular [Paulo Freire y la Educación Popular]. 10TH ANNIVERSARY OF PAULO FREIRE'S DEAT. Alemania. DVV-International. Recuperado de: https://www.dvv-international.de

Reconstrucción de la historia institucional de la FACDEF desde la trayectoria cronológica de sus directores 1953 - 2003

María Laura González de Alvarez
gonzalezmltuc@yahoo.com.ar
Facultad de Educación Física – UNT

Palabras clave: EUDEF, institución, directores, voces

Resumen

El presente trabajo de investigación pretende aportar a la reconstrucción histórica de la Escuela Universitaria de Educación Física (hoy Facultad), desde las biografías y las voces de los directores que actuaron entre su fundación en 1953 y la transformación en facultad en 2003.

Se inicia con la presentación de breves biografías de los Directores ordenadas a lo largo de la trayectoria histórica del Instituto/Escuela Universitaria a través de las que se aportan algunos datos acerca de su tarea profesional y también de su trayectoria personal, no solamente en la institución universitaria sino que se incluyen datos de su formación y desempeño laboral en otras instituciones. Posteriormente, cada uno de ellos contará fragmentos de su vida, dentro y fuera de la institución, dando así testimonio de hechos en los que fueron protagonistas, de su posición frente a la formación de profesores, de la dinámica institucional, participando de aquello vivido y compartido como una forma de reconstrucción desde la historia institucional.

Toda vez que fue posible, estas biografías y recuerdos se realizaron alrededor de un breve cuestionario, pero como una indagación abierta de manera que cada uno de ellos pudiera expresar desde su propia visión aquellas situaciones y aquellos roles considerados relevantes a través de su opinión personal.

Cada breve biografía está acompañada por una fotografía con el sentido de dar presencia visible a quienes se escuchará posteriormente a través de sus expresiones sobre la dinámica de la institución.

Luego se organizan "las voces" alrededor de indicadores: gestión en la Dirección, los profesores, los estudiantes, los conflictos, la mirada de la Universidad. A estas previsiones se fueron agregando algunos ítems que los interlocutores aportaron, por considerarlos interesantes durante su gestión. Así, cobra relevancia el ítem "el proceso militar", las instalaciones, las relaciones con otras instituciones, la asociación de profesores y algunas otras aportaciones personales y posturas sobre la Educación Física.

Pueden advertirse a través de las voces los diferentes modelos en la Dirección, criterios sobre la organización institucional, comunicación en y con el equipo docente, apreciación sobre el rol del alumno universitario y concepción sobre los conflictos y sus posibles soluciones.

En los casos de ausencia de los protagonistas se los hizo presente a través de sus escritos, cartas, discursos o actas. De esta manera se recortaron sus ideas para incorporarlas al texto. En otros casos, los silencios fueron más fuertes y quedará para la continuidad de la investigación el desafío de llegar a sus recuerdos. En este punto, cabe aclarar que el trabajo logrado hasta el momento alcanza hasta la llegada de la democracia lo que representa un material rico e interesante para su relectura e interpretación.

Así entonces, algunos Directores ordenan cronológicamente su trayectoria personal, traen recuerdos, plantean situaciones de trabajo, expectativas que tuvieron en relación al rol de la institución, los motivos de su inserción en la escuela universitaria, los desafíos que se plantearon, las funciones de su liderazgo, las formas de intercambio entre los colegas, los modelos elegidos por la institución universitaria. Todo lo hablado tiene que ver con historias propias, recuerdo de vivencias que han permitido recuperar aquellos aspectos que influyeron en la vida institucional y las actuaciones de cada uno de los intervinientes.

Seguramente algunos de ellos transformaron, olvidaron o silenciaron aspectos de la vida institucional que han considerado intrascendentes, que deberían ser cuestionados o quizá no deberían ser traídos a la luz. Estos olvidos que surgen en uno o en otros inversamente, aparecen con formato de denuncia, lo que hace pensar en que hay algunos integrantes de la institución que no pueden o no quieren trasmitir a otros recortes de historias pasadas. Esto lo grafica muy bien Emiliano Galende (1992) con la expresión "lagunas en el recuerdo". Por eso mismo, algunos historiadores hablan de la historia del presente y también de una historia omitida, desaparecida, ausente, que en algunos casos quiere ser olvidada.

Los olvidos pueden deberse a la dificultad por evocar épocas de desorden, de fracasos, tiempos desagradables y que incluyen a la Escuela Universitaria como un espacio tomado por mutuos fines, quizá personales o políticos. El recuerdo de los buenos tiempos de los aspectos positivos muchas veces se ve tapado por la aparición fuerte de los conflictos, del desagrado y del fracaso.

En el relato de algunos de los informantes aparece la tragedia, el dolor, y es bueno hacer presente en este punto el espacio de los mártires de la historia, toda vez que se recuerde que la Escuela Universitaria tuvo un momento la desagradable misión de ser el centro clandestino de detención. Esa omisión de la historia, ese olvido, cumple con un rol fundamental: no permitir circular alguna historia institucional que no se pueden aceptar.

Es importante indagar como investigadores el porqué de ese olvido, si ese olvido corresponde a algún interés, a alguna conveniencia, si esto es algo que va a ocurrir siempre o si hay que alentar oportunidades para que vaya aflorando lentamente, apareciendo progresivamente en breves comentarios hasta hacer luz, tal como realmente ocurrió en unos tramos de la investigación producto de la confianza en el trabajo y el deseo de plasmar por primera vez la historia institucional.

Hay una historia que es oficial y otra historia que es paralela, extraoficial, historia no deseada. Ambas merecen ser analizadas. La historia oficial de alguna manera recuerda

aquellos aspectos deseables y aquellas escenas que conservan los actores aún vivos. La historia extraoficial nos da cuenta de algunas escenas veraces que quizás no estén al servicios de aquellos recuerdos y que nos permiten dilucidar algunos aspectos cruciales de la vida institucional, secretos, preguntas, cuestiones profanas que han acontecido y que permiten interpretar que hubo escenarios paralelos en la realidades de la construcción histórica.

En el desarrollo de la trama histórica llama mucho la atención el olvido de momentos institucionales que pudieron haber generado la exclusión de algunos actores que se encuentran, en la actualidad, formando parte o no de la vida institucional. Ser excluido en determinadas épocas era peligroso y olvidar puede significar para los actuales actores poder seguir perteneciendo a la institución sin mayores cuestionamientos o comentarios.

La Escuela Universitaria fue en algún momento de la historia una institución *peligrosa* en el que muchos de sus integrantes tuvieron la necesidad de callar, se sintieron amenazados al pertenecer a otra ideología, mostrando así sus diferencias. Curiosamente esa época más dura a la que podría llamarse *la época militar*, produjo con el correr del tiempo y a pesar de haber iniciado el período democrático, la repetición de ciertos comportamientos de aquel modelo. Así, las diferencias de ideología y de pensamiento se representan en muchas ocasiones como formas de exclusión. Un análisis de los hechos y su interpretación a la luz de la psicología institucional nos permite afirmar que la escuela desea mantener un status puro con unas historias oficiales conciliadas por muchos actores a cuya versión es deseable no oponerse.

Los discursos registrados en entrevistas dan cuenta que el pasaje de unos momentos a otros, la falta de diálogo o posibilidad de hacer duelo de aquellos tiempos de exclusión, la falta de intercambio para poder esclarecer los conflictos con el fin de que no vuelvan aparecer en el escenario y se repitan, no se ha dado en la institución. Así, se reiteran en distintos momentos con otros nombres, en otras situaciones, con otros personajes, marcando otras formas… pero reaparecen. Podría pensarse en demagogia, en abandono, en presiones que se disfrazan y que hacen que aquellas escenas olvidadas vuelvan sobre el riesgo de suponer que olvido no quiere dejar pensar ni recordar. Quizás esas actitudes de demagogia, de violencia, deban quedar como patrimonio personal de algunos de los actores. Surgen, entonces, los grandes secretos institucionales. Al respecto Bereinsten (2001:123) afirma "creer que los hechos ocurridos por sus consecuencias no existieron porque no se los nombra o no se los habla, o no se habla de ellos es una fantasía omnipotente y no una realidad".

El olvido de algunas instancias por presiones, la represión sobre alguna ideología, sin lugar a dudas ha provocado fracturas en la comunicación de los distintos actores, en muchos casos circulación de rumores, informaciones clandestinas que han generado en la escuela un clima de cierto misterio: algunos son poseedores del gran secreto del que no se debe hablar y que aquellos que ingresaron como alumnos posteriormente no podrán escuchar.

El misterio de ser poseedor de secretos ha generado que muchos actores de la institución cuenten con una cuota de poder, a través del cual se tejen alianzas, pactos, y agrupaciones, descalificando a unos y a cualquier intento de revelar esos misterios.

En muchas ocasiones los mismos actores o directivos institucionales plantean situaciones que no se pueden explicar o que necesitan del concurso de los viejos actores. La Escuela ha asumido una suerte de destino, de determinación mágica, fantástica, que no los hace protagonistas de los hechos del presente, sino repetidores, recaudadores, transmisores de las ideas originarias del pasado.

El destino intenta dar así, una explicación a las cosas del presente y perdura en el presente. Pareciera que siempre es deseable a través del discurso volver al pasado aunque sin reconocer sus causas, los efectos y las relaciones que han dado lugar a las ideas del presente. Por ello, se condenan las innovaciones o referentes, se los reduce a un espacio mínimo, pensando de antemano que hay un camino originario del pasado que es necesario transitar y retransitar y que no permite modificar el concepto de ilusión y utopía originario. Dar lugar a las ideas del presente, reconocer del pasado las causas, los efectos y las relaciones sobre ese presente significa aún en la Escuela Universitaria de Educación Física un espacio de conflicto.

En este punto es importante destacar las palabras del Prof. Mario Abaca en su discurso de asunción al cargo de Director de la EUDEF en 1997: "debemos volver a la verdadera Escuela, a la verdadera Educación Física".

Bibliografía

Berenstein I. (2001) El sujeto y el otro: de la ausencia a la presencia. Paidós. Bs AS

Etkin J; Schvarstein L (2000) identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio. Paidós.

Foladori, H.C. (2008) La intervención institucional. Hacia una clínica de las instituciones. Santiago. Editorial ARCIS.

Galende E. (1992) Historia y repetición: temporalidad subjetiva y actual modernidad. Paidós. Bs As.

González M. L (2005) La Educación Física en la UNT: Historia de instituciones y proyectos estudiantiles. Tesis

Guattari F. (1981) La intervención institucional. Ediciones Folios. México

Lourau R. (2006) El análisis institucional. Biblioteca Virtual Universal. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. http://biblioteca.org.ar/libros/131824.pdf

Nicastro S. (1997) la historia institucional y el director en la escuela. Paidós. Bs As.

Ricoeur P. (2000) La memoria, la historia, el olvido. Fondo de Cultura Económica.

Schvarstein L. (1991) Psicología Social de las Organizaciones. Paidós.

Universidad y corte suprema en tiempos de neoliberalismo. La gratuidad asediada

Augusto González Navarro
gonzaleznavarro2009@hotmail.com
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Universidad, Neoliberalismo, Gratuidad, Corte Suprema

En nuestro país existe una consolidada orientación que asigna a la educación superior características superadoras de la de un mero "servicio público" y la proyectan como una función esencial e indelegable del Estado y –correlativamente- un derecho humano cuyo titular es el Pueblo y que cada ciudadano puede reclamar como tal.

Esa perspectiva inclusiva y refractaria a las restricciones al ingreso a los claustros tiene una larga prosapia que parte de la primera ley universitaria (ley Avellaneda de 1863), atraviesa los principios democratizadores de la reforma de 1918 y se completa con la ley 14.247, dictada en 1954 como consecuencia de la reforma constitucional de 1949, cuyo artículo 1.7 incluyó la gratuidad de la enseñanza como garantía.

Ello no sólo aparece receptado por el artículo 75 inciso 19 de la Constitución y el artículo 2° de la ley 24.521, sino por diversos pactos internacionales de Derechos Humanos que aluden a la educación con base gratuita, igualitaria y no discriminatoria.

Son los siguientes: Declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 26) consagra la gratuidad de la educación "…al menos en lo que concierne a la instrucción elemental y fundamental", lo que ciertamente no debe interpretarse en un sentido limitativo, sino como un piso que establece bases mínimas (…) "…el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos"; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 13.c) reconoce "…el derecho al acceso a los estudios superiores en forma igualitaria para todos, en función de los méritos respectivos y la igualdad, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita"; la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO) (art. 3º, inc. a) " El acceso debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades física (…) Por consiguiente, el rápido y amplio incremento de la demanda de educación superior exige, cuando proceda, que en toda política de acceso a la misma se dé preferencia al planteamiento basado en los méritos".

Esta tradición fue puesta en tela de juicio en diversas etapas de nuestra historia, pero en particular lo fue durante la década del 90, en que se instaló país un nuevo modelo político económico, con un claro correlato en el ámbito educativo.

El propósito de este trabajo es enfocar desde una perspectiva crítica las orientaciones de la Corte Suprema de Justicia respecto del principio de la gratuidad, que se inclinaron por el acompañamiento del proyecto neoliberal en el ámbito universitario.

Durante el gobierno encabezado por el Presidente Menem se llevaron a cabo en forma paralela y simultánea sendas "remodelaciones" respecto del sistema de Educación Superior y del Poder Judicial.

Las reformas en las universidades pueden considerarse el correlato de las políticas neoliberales, consistentes en la declaración de un estado de emergencia administrativa y financiera, privatización masiva de empresas estatales, liberalización de controles de cambios, reducción del déficit fiscal, eliminación de subsidios y el redimensionamiento estatal por la cesantía masiva de empleados públicos y, en el plano internacional, alineamiento con las políticas propuestas por Washington.

Esta proceso, motorizado por el Banco Mundial, el BID y la Organización Mundial del Comercio, que De Santos Souza ha denominado la "globalización neoliberal de la educación", tiene dos pilares: a) la disminución de inversión del Estado en la universidad pública y b) la globalización mercantil de la universidad,

Dice este autor que la posición del BM en este plano "…es de las más ideológicas que ha asumido el organismo" y agrega que "La eliminación de la gratuidad de la educación universitaria y la sustitución de becas de estudio por préstamos fueron los instrumentos de la transformación de los estudiantes, de ciudadanos a consumidores" (De Santos Sousa, 2007, p, 27).

El andamiaje legislativo de la época tuvo su primer antecedente en 1993 con la Ley Federal de Educación N° 24.195, pero el fundamental fue la ley de Educación Superior 24.521, dos años después.

Su propósito –declamado- era reglamentar el artículo 75 inciso 19 CN que ordenaba garantizar la autonomía, autarquía, gratuidad y equidad de la universidad y, si bien en el artículo 2° se la define como "responsabilidad indelegable del Estado", el articulo 59 introduce subrepticiamente como fuente de financiamiento los "recursos adicionales" provenientes "…de contribuciones o tasas por estudios de grado".

Como era inevitable, esta norma -claramente habilitadora del arancelamiento- colisionó con la aspiración de gratuidad inserta en los estatutos de las universidades públicas.

Ello instaló controversias entre las casas de estudios y el estado nacional (Ministerio de Educación) que no tardaron en judicializarse y terminaron siendo dirimidos por la Corte.

La "remodelación" experimentada por el tribunal entre septiembre de 1989 y abril de 1990 consistió en la ampliación del número de sus miembros incorporando cinco magistrados

considerados "adictos" al régimen, lo que derivó en el voto invariablemente acompañante de una mayoría que respondía al bloque de poder hegemónico.

Un caso particular se suscitó en la Universidad de Córdoba, cuyo estatuto garantizaba la gratuidad absoluta del "ingreso y el desarrollo posterior", omitiendo toda referencia a la "equidad", también comprendida en el artículo 75 inciso 19, lo que motivó la observación del Ministerio.

En el caso "Estado Nacional (Ministerio de Educación de la Nación formula observación estatutos Universidad Nacional de Córdoba" (1999), la mayoría de la Corte adoptó dos conclusiones que estimamos disvaliosas y que vienen a contramano del acceso a la educación superior como un derecho humano.

Por un lado, interpretó que el concepto de "equidad" autorizaba a imponer tasas o aranceles a cargo de "los que más tienen" para con ello "posibilitar el otorgamiento de becas, préstamos u otro tipo de ayuda estudiantil a estudiantes que lo necesiten".

Supeditar la concreción del principio de equidad al cobro de un arancel viene, en los hechos, a anular la gratuidad, en tanto supone el pago de una "contraprestación". La matriz que aquí se revela parte de entender a la educación pública como un "servicio" y no como una función estatal esencial e indelegable.

El otro aspecto es la pretensión de fundar el cobro de aranceles en los tratados de Derechos Humanos, puntualmente en el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales,

De esta norma se privilegia la obligación de "garantizar el acceso según la capacidad", sin mayores preocupaciones de que, en el camino, resulte sacrificada la otra aspiración: la de la "progresiva gratuidad".

De esta forzada manera, la mayoría señala admonitoriamente que de no velar el Estado Nacional por que las normas universitarias no contradigan las disposiciones de los tratados, la responsabilidad del propio estado se vería comprometida.

Esta interpretación no sólo se aparta de la letra de los pactos que pretende aplicar, sino que omite los criterios hermenéuticos de progresividad y *pro homine*, con los cuales deben leerse estos instrumentos.

Si el propósito final es la gratuidad, es difícil explicar de qué manera se lograría cobrando sumas de dinero para cursar estudios. El derecho que se pretende instituir aparecería, de esta manera, obliterado, antes que garantizado.

Parece claro que la directriz es que el Estado garantice un acceso democrático e igualitario a los estudios superiores, por dos vías: La primera, absteniéndose de cobrar sumas de dinero para el ingreso. La segunda, implementando mecanismos de equidad asignando becas o ayudas para quienes, evidenciando condiciones, no tengan medios para sustentar sus estudios. No otra conclusión puede extraerse cuando la finalidad es "la progresiva implantación de la enseñanza gratuita".

Los gobiernos siguientes no tuvieron tampoco la convicción para sancionar una ley orgánica reemplazante de la cuestionada 24.521, por lo que el esquema diseñado por la misma continuó en pie durante más de dos décadas.

La novedad destacable tuvo lugar en 2015, en que se aprobó la Ley 27.204.

Esta norma aclara que la responsabilidad del Estado implica la de

> Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley". Añade que "Los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos.

Hay aquí una clara ruptura con el espíritu de su predecesora. Dice al respecto Adriana Puigross, su autora, que "…es la primera vez que se logra perforar la LES menemista, afectando sus "puntos neurálgicos", si bien "…esto no excluye la necesidad de crear una nueva ley, que contemple un verdadero sistema universitario, acorde a la nueva generación de estudiantes, con una mirada nacional, popular democrática y no neoliberal" (Puigross, 2015).

Sin negar el avance que esta nueva ley implica, entendemos que un proyecto de universidad no puede desvincularse de un proyecto de país, que determinará los requerimientos a satisfacer por la educación superior. Para su construcción una referencia insoslayable son los principios inclusivos de los pactos de Derechos Humanos y las interpretaciones de los órganos del sistema interamericano.

Queda por ver si los criterios futuros del Poder Judicial se adecuarán a estas exigencias.

Bibliografía

Barsky, Osvaldo; Sigal, Víctor y Dávila, Mabel (coord.) (2004). *Los desafíos de la universidad argentina.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores – Universidad de Belgrano.

Benente, Mauro (comp.) (2018). La universidad se pinta de pueblo. Educación superior, democracia y derechos humanos. Buenos Aires, Argentina: EDUNPAZ.

Cardinaux, Nancy y González, Manuela G. (2008) "Las crisis de las universidades públicas: su impacto sobre el perfil del estudiante de derecho". La Plata, Argentina: La Ley – UNLP.

De Santos Sousa, Boaventura (2007). La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. La Paz, Bolivia: Plural Editores.

Filmus, Daniel (compilador) (1999). Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo. Buenos Aires, Argentina: Eudeba-Flacso.

González, Horacio (2017). *Saberes de pasillo. Universidad y conocimiento libre.* Buenos Aires, Argentina: Paradiso Ediciones.

Grimson, Alejandro y Tenti Fantani, Emilio (2014). *Mitomanías de la educación argentina.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Jaim Etcheverry, Guillermo, "El mercado no debe guiar a la universidad" (2005). Disertación en el ciclo de debates abiertos a la sociedad. Políticas de estado para el desarrollo de la argentina". Buenos Aires, Argentina: publicado en clarín 17/08/2005.

López Cardona, Diana M. y otros (2016). *Neoliberalismo y educación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del CCC.

Mollis, Marcela (corp.) (2002). Las universidades en américa latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires, Argentina: Clacso.

Pardo, José Luis, "La descomposición de la universidad" (2008). Madrid, España: Publicado en el diario "El País", 10/11/2008.

Pérez Lindo, Augusto (1985). *Universidad, Política y Sociedad*, Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Perrota, Daniela (2016). *La internacionalización de la universidad.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones UNGS.

Puigross, Adriana (2015). "Una garantía para la igualdad". Buenos Aires, Argentina:, Publicado en "Págína/12", sección universidad, 30/10/2015.

Rinesi, Eduardo (2018). *18. Huellas de la Reforma Universitaria.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones UNGS.

Rubinich, Lucas (2011), *La conformación de un clima cultural. Neoliberalismo y Universidad.* Buenos Aires, Argentina: Libros del Rojas, UBA.

Practicas evaluativas y su relación con lo normativo.

Analisis de un caso

González Rosana Elizabeth
rdiciembre77@gmail.com
Juárez Jorgelina Beatriz
Maya Mariela Veronica
Barrios Rubén Jesús
Facultad de Ciencias Naturales e IML
Facultad de Filosofía y Letras

Palabras clave: instituido- instituyente- evaluación- funciones de la evaluación

Resumen

Biología General y Metodología de la Ciencia corresponde a una materia del primer año de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Naturales e Instituto Miguel Lillo (IML) de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). En esta asignatura se trabaja con estudiantes ingresantes los cuales inician su experiencia en la universidad, con diferentes trayectorias educativas resultantes de su paso por el sistema educativo, en los niveles primario y secundario. Desde esta catedra se trabaja realizando un acompañamiento de los estudiantes durante el cursado. También se busca mejorar el rendimiento a través de la implementación de diferentes estrategias, como el trabajo cooperativo en grupos fijos seleccionados al azar (Maya, 2015), las actividades a desarrollar en los prácticos y el diseño de las evaluaciones parciales.

Los resultados obtenidos en las evaluaciones parciales durante varios periodos lectivos mostraron que tomar la segunda recuperación al finalizar el cuatrimestre, según lo establecido en el reglamento (Resol. 0911/94), generaba mejores resultados en los niveles de aprobación y se ampliaba el número de alumnos que regularizaban la materia. Esta segunda recuperación está considerada en el reglamento de Trabajos Prácticos, Pruebas Parciales, Exámenes de Promoción y en modalidad de cursado de la facultad donde se dicta esta materia. Dicho reglamento establece en uno de sus artículos con respecto a la recuperación de las pruebas parciales: "En caso en que el alumno desapruebe alguna de las pruebas parciales, tendrá derecho a recuperar la misma en fechas propuestas por la cátedra y podrá ser no antes de los cinco días corridos desde la notificación de la nota. Cada prueba podrá ser recuperada una sola vez, pudiendo el alumno recuperar por segunda vez una y sólo una de ella, al finalizar el cuatrimestre. El porcentaje mínimo que deberá alcanzar para aprobar un parcial o su recuperación será el 50% del total de puntos asignados a la misma por la cátedra". Este reglamento fue modificado a finales del año 2018 (Resol. 0849/18) en este artículo en particular y quedo redactado de la siguiente manera: "En caso en que el alumno desapruebe alguna de las pruebas parciales, tendrá derecho a recuperar la misma en fechas propuestas por la cátedra

y podrá ser no antes de los cinco días corridos desde la notificación de la nota. Cada prueba podrá ser recuperada una sola vez, pudiendo el alumno recuperar por segunda vez una y sólo una de ella. El porcentaje mínimo que deberá alcanzar para aprobar un parcial o su recuperación será el 50% del total de puntos asignados a la misma por la cátedra". En este artículo solo se modifica al sacar la parte final que expresa: "al final del cuatrimestre", dejando abierto el momento de la ejecución de la misma.

El objetivo de este trabajo es indagar sobre los momentos y motivos de la aplicación de la segunda recuperación, como también el grado de conocimiento, por parte de los profesores de las distintas cátedras, sobre la normativa de la misma dentro de la institución.

Desde el marco teórico podemos referirnos a la evaluación como un proceso complejo, para el que Jorba y Sanmartí (1993) proponen dos funciones: social y pedagógica.

La función social permite realizar el seguimiento del proceso de aprendizaje, es decir el progreso de los estudiantes. Esta función informa sobre la progresión de los aprendizajes al alumno y a sus padres, además permite obtener la certificación que la sociedad requiere del sistema educativo, es decir la acreditación.

La función pedagógica o formativa posibilita adaptar las actividades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de acuerdo a las necesidades del grupo clase y así mejorar la enseñanza. Su la finalidad es mejorar el aprendizaje durante el proceso de enseñanza.

La evaluación que, en general, se practica en muchos centros escolares, presenta casi de forma exclusiva la primera de las mencionadas funciones, desatendiendo la importancia de la segunda. Desde la catedra de Biología General tomamos a la evaluación desde su función pedagógica, y llevar acabo la evaluación no solo para acreditar sino para regular los aprendizajes de los estudiantes y tomar decisiones sobre la enseñanza.

Se evalúa siempre para tomar decisiones. No basta con recoger información sobre los resultados del proceso educativo y emitir únicamente un tipo de calificación, si no se toma alguna decisión, no existe una auténtica evaluación (García Ramos, 1989). Se trata de conocer al alumno a partir de un trabajo consciente y reflexivo por parte de los profesores. En este sentido, la evaluación es una actividad que en gran medida depende de las capacidades del profesor para comprender situaciones, reacciones de los alumnos, adquisiciones y formas de realizar las tareas, de las dificultades que van encontrando y del esfuerzo e interés que ponen.

Compartimos con Gimeno Sacristán (1997) que el conocimiento sobre lo que el alumno está en capacidad de hacer, así como sobre sus carencias y dificultades, puede ser obtenido dentro de las prácticas habituales de trabajo y de seguimiento de tareas, considerando así los distintos ritmos de los estudiantes. Por esta razón consideramos que tomar esta segunda recuperación al final del cuatrimestre es darles a los alumnos ese tiempo que tal vez necesiten para adquirir el conocimiento necesario para apropiarse de conocimientos relevantes que posibiliten la aprobación pretendida para la acreditación social.

En la tensión que se produce entre las dos funciones de la evaluación Santos Guerra (1996) menciona numerosas patologías, entre ellas podemos citar, por ejemplo: sólo se evalúa al

alumno, se evalúa principalmente en la vertiente negativa, se evalúa cuantitativamente, se utilizan instrumentos inadecuados, se evalúa de forma incoherente con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no se evalúa éticamente, se evalúa para controlar. Así al analizar estas patologías, se podría decir que generalmente la evaluación se convierte solo en un instrumento de poder del docente. Debido a la relación asimétrica docente-alumno se produce un ejercicio de poder y a pesar de que pensamos en el cómo impersonal, detrás de este siempre existen personas.

A nivel de las instituciones la transmisión de lo cultural nos remite a los conceptos de instituido e instituyente. Por lo instituido entendemos a las "formas sociales de actuar y de pensar (comportamientos e ideas), preestablecidas a toda historia individual, y que se transmiten por la educación" (Lapassade y Lourau, 1973, pp. 190-191), podemos referirnos entonces, en nuestra facultad a lo instituido como la normativa, los reglamentos, como el de "Trabajos Prácticos, Pruebas Parciales Y Exámenes de Promoción Y modalidad de cursado". Cuccaro (2005, pp. 2) expone también que el fin de lo instituido es "regular el comportamiento social, en base a la internalización de normas que rigen los procesos de intercambio social". Por instituyente se entiende a las "formas sociales de actuar y de pensar producidas colectivamente por los integrantes de grupos o comunidades y mantenidas por el consenso (ídem, 2005, pp. 3), aquí nos referimos a la forma en que se ponen en práctica la normativa según la persona o el docente.

Para la metodología utilizada se implementó como técnica una encuesta a 16 profesores pertenecientes a diferentes cátedras de las carreras que se cursan en la Facultad de Ciencias Naturales e IML, en la cual se indagaba sobre: en qué casos aplicaría la segunda recuperación, si no la aplica, cuáles son los motivos por la cual no la implementa, si la aplica cuándo lo hace, si conoce el reglamento sobre la segunda recuperación de las evaluaciones parciales y si conoce alguna modificatoria de este reglamento.

Los resultados de nuestra investigación muestran que la segunda recuperación de las evaluaciones parciales es tomada en un 50% después de cada evaluación parcial y un 50% la aplica después de la toma de los parciales establecidos al finalizar el cursado.El 87.5 % manifestaron conocer el reglamento sobre la aplicación de la segunda recuperación mientras que, la modificación del mismo realizada a fines de 2018, es desconocida por la totalidad de los encuestados.

En base a los resultados obtenidos se pudo observar que el 50% de las cátedras encuestadas no siguió lo establecido en el reglamente vigente hasta fines de 2018, sin embargo dicen no conocer la modificatoria actual. Analizando estos datos podemos inferir que dicha modificación forma parte de las prácticas de lo instituyente que en algún momento al ejercer presión se transformó en instituido, consolidando las practicas que estaban en contradicción con la norma establecida, produciéndose la institucionalización de la misma. Estos cambios se dieron desconociendo la función pedagógica de la evaluación y utilizando la misma como un instrumento de poder. Es así que creemos que esta modificación realizada en el reglamento es

objeto de futuras investigaciones, con el propósito de conocer cuáles fueron las razones que se tomaron en cuenta para realizarla. También nos permite llevar a pensar a quienes favorecen los procesos de institucionalización.

Bibliografía

Cuccaro, J. C. (2005). Conceptos básicos y elementos del análisis institucional. Libertador San Martín, ER: Universidad Adventista del Plata.

García Ramos, J. M. (1989). Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores. Madrid: Síntesis.

Gimeno Sacristán, J. (1997). Docencia y Cultura Escolar. Buenos Aires:Ideas

Jorba, J. y Sanmartí N. (1993). La función pedagógica de la evaluaciónUniversidad Autónoma de Barcelona. *Aula de Innovación Educativa*, n. 20, pp.20-30.

Lapassade, G. Y Lourau, R. (1973). Las claves de la sociología. Barcelona: Editorial LAIA.

Maya, M.V (2015). Aprendizaje Cooperativo: una propuesta de trabajo en el aula con alumnos ingresantes a las Carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias Biológicas la Facultad de Ciencias Naturales e IML. Trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialista en Docencia Universitaria. Universidad Tecnológica Nacional. Regional Tucumán.

Santos Guerra, M.A. (1996) Evaluación Educativa 1. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Las dos caras de la Educación: La Educación en contexto de encierro en la Provincia de Catamarca

María Sol González
mgonzalez@unca.edu.ar
Alan Rodríguez
santinorodriguez.ar@gmail.com
Universidad Nacional de Catamarca

Palabras clave: derechos, cárcel, educación, inclusión

Resumen

Este trabajo se enmarca en la sistematización de la experiencia del programa "La Facultad de Humanidades de la Cárcel" de la Universidad Nacional de Catamarca en la Unidad Penal N°1 de Varones de Catamarca. Lo que se pretende con este trabajo es reflexionar de forma situada y en contexto acerca de los derechos educativos que entran en tensión cuando se conjugan dos instituciones con lógicas diferentes: La Cárcel y la Universidad. Por otra parte, se establecerá como eje, describir la configuración del sujeto pedagógico en la cárcel, en un campo de luchas y problemáticas transversales que reconfiguran las fronteras y alcances de la educación. Por último se analizará la práctica en contexto, ofreciendo una serie de reflexiones.

Consideramos pertinente la elaboración de un documento que dé cuenta del papel y el rol sumamente importante de los programas de extensión en las Universidades, reflexionando en torno a él y su vinculación con otros escenarios posibles de desempeño y formación profesional, en este caso particular, los contextos de privación de libertad que sirva para la defensa de los derechos humanos y la elaboración de herramientas que promuevan la inclusión y justicia social.

Dicha sistematización de experiencias pedagógicas es necesaria para realizar una serie de aproximaciones y reflexiones que tengan la finalidad de abrir el debate sobre la preocupación del lugar de los sujetos de aprendizaje en el contexto de encierro, como así tener en cuenta su redefinición para posteriores investigaciones que se proyecten a futuro.

Introducción

Este trabajo parte de la consideración de repensar las lógicas y programas de extensión que establece la Universidad Nacional de Catamarca en el contexto carcelario. Una de las cuestiones que resulta pertinente resaltar y problematizar es sostener el derecho a la educación y como él mismo entra en tensión cuando el sujeto de las prácticas de enseñanza deja de ser el alumno convencional e ideal para pasar a ser un sujeto privado de su libertad, pero no de su derecho a ser educado, a expresarse y a construir espacios colectivos de lucha y aprendizajes.

Dentro de este contexto de lucha, es que sostenemos la categoría de territorios pedagógicos como aquellos espacios donde los sujetos despliegan una serie de acciones en vista a espacios simbólicos que se construyen y reconstruyen desde un plano subjetivo. En este

sentido, la educación en contexto carcelario quiebra la lógica tradicional en donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje trascendiendo los muros del aula, y contextualizando y conjugando una institución dentro de otra.

Para comenzar a hablar del derecho como eje central en este análisis de las dos instituciones, es importante remitirnos a al origen, objetivos, y fundamentos que moldearon el discurso constituyente de estas instituciones, por un lado, la institución escolar, y por otro, el servicio penitenciario.

La confrontación de dos lógicas e instituciones: Cárcel y Universidad

Si bien, la noción de institución aparece como polisémica y cubre varios campos disciplinarios, nos parece importante rastrear y acudir a algunas definiciones en torno a ellas, con la intención de establecer una base conceptual que nos permita comenzar y seguir este análisis. En este sentido, nos detendremos a analizar tres conceptos de institución. Por un lado, desde la psicología social se puede definir a las instituciones como aquellos cuerpos normativos jurídicos - culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social. Por otro lado, y de manera muy similar Fischer (1992) señala que la idea de institución a simples rasgos, designa el hecho de establecer, dar forma y mantener un estado de cosas. Si bien, se puede encontrar en estos dos conceptos una aproximación que nos permita entender y comprender qué es una "institución" de forma general, estas a su vez, para nuestro gusto y tendiendo hacia el análisis previsto, carecen de profundidad, sobre todo, por la ausencia de palabras como: control, represión, imposición que son propias del discursos institucional, y que las mismas tienden o buscan naturalizarse de diferentes maneras, dependiendo del lugar o sector al cual se apunte, en este caso, por ejemplo, la institución educativa y la institución carcelaria.

Las instituciones aparece a través de las maneras de actuar y de pensar, las mismas corresponden a la construcción de una red de relaciones y de conductas, pero que resultan estar predeterminadas bajo la forma de modelos culturales. Lo que queremos resaltar acá, es la imposición que se lleva a cabo por las instituciones sobre las relaciones sociales.

Si bien para muchos estas dos instituciones que traemos a colación (Cárcel y Universidad) son totalmente diferentes, o cumplen roles diferentes en la sociedad, desde nuestro análisis no resultan muy distintas, ya que en su orígenes dichas instituciones compartieron el mismo rol u objetivo, en relación a las personas insertadas en ellas. En este sentido, retomamos a Manchado (2012) quien afirma que la convergencia se da precisamente, porque ambas instituciones han sido, junto con los hospitales, cuarteles militares y las fábricas, parte del gran proyecto moderno de disciplinamiento de los individuos (conformación de sujetos dóciles en términos políticos y útiles en términos económicos). Esto lo plantea muy claramente Michel Foucault (2002) cuando en su obra "Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión" propone, no decir que la escuela es lo mismo que la prisión o viceversa, sino que ambas instituciones comparten y despliegan una modalidad de poder: la disciplina.

La prisión y la escuela vivieron por mucho tiempo en una agradable convivencia respecto de sus objetivos: encauzar conductas, producir cuerpos, docilizarlos, examinarlos y establecer una relación de poder-saber que se expresaba en la vida institucional de ambas. No por esto, vamos a negar que ambas instituciones en su transcurrir histórico sufrieron modificaciones. Pero existe un continuidad en una de ellas, muy bien señalada por Manchado (2012) la institución carcelaria sigue hoy insistiendo en sus mismos objetivos casi sin problematizarlos o, al menos, sin encontrar claras respuestas a los intentos de hacerlo, en cambio, la institución escuela ha podido establecer una complejización sobre la concepción de educar/educación por lo que difícilmente podamos encontrar, hoy, una definición de sus objetivos ensamblados con los de la prisión o, al menos, podemos reconocer algunas marcas o indicios que intentan –no siempre con éxito– establecer ciertas distancias.

El sujeto en la cárcel: ¿sujeto de derechos o sujeto disciplinario?

Para esta parte del análisis, nos detendremos a analizar, el rol del sujeto en estas dos instituciones. Comenzaremos retomando el juego de palabras que señala Manchado (2012) como Preso-alumno, alumno-preso. Eterno dilema para pensar al sujeto del aprendizaje en contextos de encierro. En este caso nos interesará abordar aquí las particularidades del sujeto del aprendizaje en dichos contextos, el vínculo docente-alumno, y las características de un proceso educativo que intenta –pero no siempre lo consigue– escapar de su propio encierro. Cabe tener en cuenta que el rol del sujeto también es constituido y configurado por los espacios, en este caso, hablaremos de *territorios pedagógicos en el encierro*. Los mismos constituyen zonas donde se ponen en juego la creación de una multiplicidad de vínculos, que tienen que ver con el saber, con el espacio que habita el sujeto, con lo político, con los libros, con los otros y consigo mismos. Los territorios son espacios singulares, diferentes a otros en el mismo contexto. Cada espacio se construye como liberador brindando un punto de encuentro con la formación individual y colectiva. Bustelo (2017) plantea que son lugares simbólicos y materiales que se construyen con las personas que lo habitan y sus interacciones, es decir, que cada territorio se funda como atravesado por lo pedagógico en un tiempo contextual e histórico. En cada territorio los vínculos pedagógicos serán entendidos como fenómenos donde se entrecruzan un conjunto de factores que determinan al educador y al educando en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Alanis, 2015).

Ahora sistematizando nuestra experiencia, se puede señalar que el rol de sujeto a quien se educa, se encuentra en tensión o en confrontación, por el hecho de pasar de la figura de preso a estudiante. Esto tiene que ver con el contexto o la institución que los configura con un perfil, con un rol a partir del cual terminan aceptando o naturalizando la privación de ciertos derechos, en este caso, el acceso a la educación, el derecho a la palabra, la libre opinión, entre otras. Esto también acompañado por la mirada social, exterior que tiene la gente acerca de este sujeto, denominado muchas veces en el sentido común como “el pibe chorro”. Elegimos esta

denominación, por dos sentidos. En primer lugar, porque este sujeto para la sociedad está ahí porque se lo merece, porque lo busco y por lo tanto no tiene derecho alguno.

De esta manera es difícil que ellos se lleguen a pensar como estudiantes capaces, con voz y con decisión, sino más bien sobre ellos se carga esta estigmatización del "pibe chorro" que al fin y al cabo termina teniendo el mismo sentido, existiendo sobre ellos un perjuicio. Este pibe chorro, que no es más que una construcción cultural, como bien lo señala Rodríguez (2012) El "pibe chorro" no existe, es un constructo cultural de una sociedad asediada por el miedo. Lo que existen son jóvenes con dificultades sociales para sobrevivir que referencian al delito como la oportunidad para resolver un problema material o como estrategia de pertenencia, para adecuarse al mercado. No existen los pibes chorros, existen jóvenes que viven la pobreza con injusticia; existen jóvenes que son empujados o reclutados por las policías para que asocien su tiempo a alguna economía ilegal o informal; y sobre todo lo que existe es estigmatización.

Algunas consideraciones finales

La educación como una práctica social compleja productora, reproductora y transformadora de la realidad social, cultural se encuentra en contextos donde se visualizan luchas políticas, económicas, culturales y sociales, ante las cuales las fronteras educativas se encuentran claramente delimitadas.

Repensar las prácticas educativas en estos contextos implica vislumbrar un discurso donde la ley que impide la libertad ambulatoria de los sujetos, en su aplicación en la realidad termina censurando gran parte de sus derechos civiles. En un espacio como la cárcel donde los protagonistas son silenciados, marginados y deslegitimados, resultar transcendentes poder expresar esas voces, disputas y posicionamientos de aquellos que aun con mucha dificultad no pueden hacerlo, es decir, abrir y sostener espacios de expresión.

Plantear el derecho a la educación atendiendo a la diversidad de contextos, es una de las cuestiones principales que debemos atender como educadores. Pensar en el acceso de la universidad a la cárcel implica no sólo establecer una intervención educativa y social en un ámbito complejo, diferente al de las aulas convencionales, sino forjar prácticas comprometidas con los sujetos sociales, con los derechos humanos y la inclusión legitima de personas privadas de su libertad, e incluso de revalorizar su condición como actores -productores de conocimientos.

Bibliografía

Bustelo, C. (2017). Experiencias de formación en contexto de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica (tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Argentina

Fischer, G. (1992). Campos de intervención en Psicología social. Grupo, institución, cultura y ambiente social. Ed. Narcea. Madrid, España.

Manchado, M. (2012). Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 6 (1).

Rodríguez (2012). Circuitos carcelarios: el encarcelamiento masivo-selectivo, preventivo y rotativo en la Argentina; Revista Question – Vol. 1, Nº 36.

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Ed. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires, Argentina.

Alanis, M (2015). La escolaridad como trama institucional en contextos de privación de libertad. La vida en la cárcel. Intercambios. Exclusión y Control Social. Catamarca; Argentina.

Dificultades con la cuantificación en los procesos evaluativos. Una experiencia con futuros docentes

Rosana Elizabeth Gonzalez
rdiciembre77@gmail.com
Rubén Jesús Barrios
Yanina Esther Fernandez
Melina Cabrera
Facultad de Ciencias Naturales e IML- Universidad Nacional de Tucumán
Facultad de Filosofía y Letras- Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Formación inicial, Enseñanza, Evaluación, Concepciones

La evaluación como contenido de la formación de los profesores es de extrema complejidad en su tratamiento. Para Álvarez Méndez (2010) implica tomar conciencia de cuál es el conocimiento valioso a aprender, lo que está determinado por condicionantes socio – culturales cambiantes. Por otro lado, involucra fuertes y arraigadas concepciones subyacentes, presentes tanto en estudiantes como en docentes. Arribar a una concepción de la evaluación como instrumento para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, involucra aspectos reflexivos que requieren de tiempos de elaboración durante la formación inicial y permanente. En esta ponencia, relatamos una experiencia, llevada a cabo con estudiantes del profesorado en Ciencias Biológicas. A su vez se pretende indagar concepciones sobre la evaluación de los futuros profesores en el marco del Proyecto de investigación PIUNT "La construcción del conocimiento en el período de formación de la residencia docente de estudiantes de carreras de Profesorados de Ciencias Sociales y Naturales".

Un aspecto importante es la consideración de la evaluación desde sus funciones, social y pedagógica, puesto que se contradicen, produciéndose conflictos tanto en el aula como en la noosfera (Chevallard, 1991). Las contradicciones surgen por la oposición entre dos lógicas, la cualitativa (principalmente como retroalimentación con fines pedagógicos) y la cuantitativa (fundamentalmente vista desde lo social como mecanismo de acreditación y de adquisición de capital escolar). Los conflictos más importantes se producen desde la vertiente cuantitativa, debido a que la concepción que prevalece es la que confunde la evaluación con la calificación, que pudimos inferir en los futuros docentes a partir de entrevistas grupales. Santos Guerra (1996) señala entre las patologías, que caracterizan a la evaluación, la de evaluar en la vertiente cuantitativa y responsabilizar de los resultados únicamente a los estudiantes, centrándose en la vertiente negativa, sin llevar acabo procesos de metaevaluación, paraevalución y autoevaluación.

Para analizar las dificultades teóricas y prácticas señaladas y las concepciones sobre la evaluación, en estudiantes, se implementó un taller cuyo propósito fue cuestionar los supuestos implícitos que subyacen a la evaluación cuantitativa. Se atendió principalmente a

las visiones iniciales que construyen los futuros docentes a través de sus trayectorias en el sistema educativo. Dentro de estas concepciones, también presente en docentes en según diferentes investigaciones las más recurrentes son: la evaluación es terminal, aséptica, cuantitativa, responsabilidad exclusiva del estudiante, sin cuestionamiento de los instrumentos utilizados, sin tener en cuenta los procesos de enseñanza y de aprendizaje seguidos, se centra en la competencia entre estudiantes, se generan estereotipos, es utilizada como instrumento de poder, sobre todo en lo referente al control y sin cuestionar aspectos morales(Santos Guerra, 1996)

A partir del desarrollo de la actividad, se hicieron explícitas las concepciones de los futuros graduados y surgió la necesidad de tomar conciencia de las diferencias que implica calificar y cuantificar y la importancia de llevar a cabo procesos metaevaluativos.

Para la implantación de la actividad nos encuadramos teóricamente en el enfoque de conflicto cognitivo de Posner, Hewson y Strike (Pozo y Gómez Crespo, 2006) y el de modificación de perfiles conceptuales (Mortimer, 2003). El enfoque de enseñanza de la ciencia mediante el conflicto cognitivo enfatiza el cambio conceptual, pero considerándolo como sustitución de una concepción alternativa por un conocimiento considerado incuestionable, es decir, tiene idéntica concepción, sobre el conocimiento, que en el enfoque de enseñanza tradicional de las ciencias. Por lo tanto, consideramos también una posición no tan radical, como los aportes de Mortimer (2003).

En su modelo Posner, Hewson y Strike se basan en que el cambio conceptual involucra la sustitución de ideas previas como consecuencia de someterlas a conflictos cognitivos, los que pueden resultar de la confrontación empírica o teórica, que lleve a abandonarlos por el reemplazo de una teoría más abarcativa. También, expresan que no basta un solo conflicto sino una acumulación de ellos. Teniendo en cuenta estos postulados sugieren secuencias de enseñanza, con el propósito de sustituir las ideas originarias de los estudiantes. A su vez, consideran las condiciones que debe reunir la nueva teoría a fin de que pueda producirse dicha sustitución: el alumno debe sentirse insatisfecho con sus propias concepciones, debe haber una concepción que resulte inteligible y plausible para el alumno; y por último, la nueva concepción debe parecer más potente que sus propias ideas.

Por otro lado, para Mortimer (2003) son dos los componentes que están presentes en el modelo de cambio conceptual. Por un lado, se deben satisfacer las condiciones necesarias para la producción del cambio: insatisfacción con respecto a las concepciones previas, la nueva teoría debe ser inteligible, plausible y útil. Por otro lado, como parte de la ecología conceptual se consideran anomalías, ideas explicativas, concepción acerca del conocimiento, conocimientos de otras aéreas, visiones sobre la ciencia y los conceptos científicos. Muchos aspectos de la ecología conceptual generalmente subyacen de manera implícita, siendo generalmente inconsistente entre ellos. Esta diversidad de elementos presentes en el proceso de cambio conceptual muestra la complejidad que implica el mismo, dificultando que este se produzca en su totalidad. Es decir, es prácticamente imposible llegar a sustituir una

concepción alternativa por la visión científicamente aceptada. De esta manera, consideramos relevante tener en cuenta el modelo teórico propuesto por Mortimer (2003): la modificación de perfiles conceptuales. Dicha teoría plantea que cada persona posee diferentes formas de representarse la realidad de acuerdo con la situación en la cual se encuentra. La visión que prevalece depende del contexto en el cual interactúa cada sujeto; por ejemplo, el cotidiano, el social, el escolar, el científico, etc. Estas concepciones no pueden ser interpretadas desde un solo posicionamiento. En el perfil de cada persona se presentan varias de las visiones epistemológicas, generalmente prevaleciendo una de ellas. Debido a la diversidad de concepciones que involucra el perfil conceptual nos llevó a considerar como conceptualizan el proceso de evaluación los estudiantes del profesorado.

Este marco teórico nos posibilita pensar en una estrategia de enseñanza que permita tomar contacto a los estudiantes con sus propias visiones acerca del proceso de evaluación y los contextos en los cuales se validan.

Descripción de la actividad

Como experiencia implementamos la actividad de establecer calificaciones o cuantificaciones a una evaluación escrita realizada por dos alumnos anónimos en dos periodos lectivos: 2016 y 2018. El grupo de estudiantes que calificó esta evaluación estuvo conformado por 56 integrantes considerando los dos años. Los mismos cursaban tercer año de la carrera de Profesorado en Ciencias Biológicas. Las evaluaciones escritas analizadas fueron realizadas por estudiantes de las asignaturas "Biología de la Motricidad Humana I" de la carrera de Profesorado de Educación Física, de un Instituto de Educación Superior no universitario y "Biología General y Metodología de la Ciencia" de las carreras de Biología de la Facultad de Ciencias Naturales e IML. El instrumento de evaluación del año 2016 está constituido por contenidos de Anatomía y Fisiología humana con conceptos sobre: sistema osteoartromuscular, metabolismo y sistemas energéticos; y la del año 2018 está conformada por contenidos sobre metabolismo, ecología, diversidad biológica e Historia de la ciencia.

La organización de las consignas de los instrumentos de evaluación cuantitativa está formada, para el primer año, de seis ítems: un punto de definición, tres de desarrollo y dos para completar esquemas y cuadros. El propósito subyacente al instrumento de evaluación fue tener en cuenta una organización sistémica en el tratamiento de los contenidos. En el segundo año, la estructura fue de diez ítems: un punto de definición, cuatro de desarrollo y cinco para completar esquemas y cuadros.

Una vez llevada a cabo el proceso de corrección por parte de los estudiantes se procedió al análisis de los resultados. Para ello se tuvo en cuenta las calificaciones propuestas y las formas de proceder a la corrección.

Para el análisis en relación con las calificaciones generadas, a partir de las correcciones, efectuadas por los alumnos de profesorado, se recurrió a datos estadísticos cuantitativos

centrales y de desviación, y técnicas cualitativas de análisis. De estos datos cuantitativos se procedió a un análisis cualitativo de las implicancias de los mismos.

A partir del tratamiento cuantitativo se obtuvieron los siguientes datos:

Variable	2016	2018
Calificación promedio de la evaluación escrita	5,64	6,4
Mínimo valor	3,00	4,8
Máximo valor	8,00	8,1
Rango	5,00	3,2
Desviación estándar:	1,40	0,86

Tabla 1. Elaboración propia

Los rangos en las calificaciones obtenidas y los valores de desviación estándar permitieron cuestionar, desde del modelo de enseñanza basado en el conflicto cognitivo, la objetividad presupuesta para la evaluación cuantitativa. Por otro lado, reflexionar desde el modelo de modificación de perfiles conceptuales, posibilitó que los estudiantes del Profesorado en Ciencias Biológicas tengan presente que en sus estructuras cognoscitivas siempre se encontrarán con construcciones conceptuales diferentes y contradictorias en relación con sus concepciones acerca de la evaluación cuantitativa. Esta situación, se utilizó para reflexionar sobre los conflictos que podrían producirse en el seno de la noosfera (Chevallard, 1991), sobre todo en relación con los padres y con las decisiones que se toman en las políticas educativas. Esta reflexión viabilizó la toma de conciencia en relación con diferentes posicionamientos, enfatizando la concepción de la evaluación puesta al servicio de quienes aprenden, en forma de una retroalimentación sobre sus aprendizajes, y como herramienta para la reformulación del *curriculum*.

En síntesis, la implementación de la experiencia sobre la temática de la evaluación nos permitió:

Caracterizar las concepciones sobre la evaluación en los futuros docentes.

Considerar que la evaluación, como contenido teórico en la formación inicial de la carrera del Profesorado en Ciencias Biológicas, requiere de un tratamiento que tenga en cuenta las preconcepciones de los estudiantes.

Reflexionar sobre las diferentes formas de conceptualizar la evaluación, reflejadas a través del perfil conceptual de cada docente y las implicancias de estas en el seno de una institución educativa.

Bibliografía

Álvarez Méndez, J. M. (2010). El curriculum como marco de referencia para la evaluación educativa. En J. Gimeno Sacristán (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.

Mortimer, E. (2003) Lenguaje y formación de conceptos en la enseñanza de las ciencias. Madrid: Visor.

Pozo, J.I. y Gómez Crespo M.A.(2006). *Enseñar y aprender ciencias*. Madrid: Morata.

Santos Guerra, M. A. (1996). *Evaluación educativa 1*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.

Hacia una escuela más inclusiva: Abordajes que privilegian la expresión y el autoconcepto de niños y jóvenes de grupos sociales vulnerabilizados

Cintia Paola Gonzalez Soria
cpgs1992@gmail.com
Marina Giuliana Filippi
marinagfilippi@gmail.com
INVELEC-CONICET-UNT

Palabras clave: inclusión socioeducativa, representaciones sociales, autoconcepto, literatura

Nuestro trabajo se enmarca en la investigación que encaramos como parte del Proyecto de la Unidad Ejecutora INVELEC (Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura) "Estrategias para la inclusión socioeducativa", cuyo objetivo central es contribuir al diseño de estrategias para la inclusión socioeducativa en escuelas de sectores vulnerabilizados. En esta oportunidad nos referimos al trabajo de dos de los cuatro ejes que articulan este proyecto: identidad y autoconcepto, y literatura y construcción de subjetividades.

Representaciones sociales sobre la escuela secundaria de jóvenes de grupos sociales vulnerabilizados. Estrategias para la revalorización de su identidad y autoconcepto.

La sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN), que establece la obligatoriedad del nivel secundario, contribuye de manera fundamental a la transformación del que fuera el *privilegio* de estudiar en un *derecho* a garantizar por parte del Estado. Sin embargo, la ampliación de la matrícula no significó la modificación de las prácticas educativas que se venían desarrollando, diseñadas originalmente para las élites (Terigi, 2009).

La falta de congruencia de los nuevos actores sociales que entran en el ámbito educativo -sus usos, costumbres, modos, necesidades, exigencias, intereses, identidades que constituyen una "cultura juvenil" particular- y las prácticas que se venían realizando en materia de enseñanza –o "cultura escolar"- (Falconi, 2004), es uno de los factores reconocidos de las problemáticas que hoy afectan a nuestra sociedad: la más o menos sutil violencia simbólica, el fracaso escolar, la deserción, la sobreedad, el desgranamiento, la ausencia, en fin, de los jóvenes en las escuelas secundarias. (Tenti Fanfani, 2004; López, 2011 y 2011b).

El ingreso de los jóvenes de grupos sociales vulnerabilizados a la escuela, bajo los parámetros de una "cultura escolar" heredera de su función original preparatoria de las élites, delimita un modo de ser y de conocer que entra en conflicto con los nuevos alumnos que pueblan las aulas. Los jóvenes de grupos sociales vulnerabilizados (GSV) son los principales perjudicados en esta dinámica escolar tradicional que no cuestiona sus pilares elitistas y deposita en los alumnos la "responsabilidad" del no cumplimiento de las expectativas escolares. Son los GSV quienes están más alejados del "modelo" de alumno con el que cuentan

y que persiguen las instituciones escolares. Tanto los docentes como las autoridades formados en instituciones que reproducen la dinámica escolar clasista, las expectativas formadas en torno a ideales de escuelas y alumnos, la selección de los contenidos que se enseñan, los tiempos de las planificaciones, las formas de impartir la enseñanza, en fin, todas las prácticas educativas, tienden a estigmatizar a los alumnos de GSV, quienes interiorizan el fracaso escolar como el "destino natural" de su paso por la escuela. De esta manera, las representaciones estigmatizadoras que se producen y reproducen en la escuela adjudican un carácter individual a un problema social, y se basan en las fuertes representaciones mediáticas y en argumentos deterministas biologicistas (Kaplan, 2010). Estas van sedimentando en la percepción que los jóvenes de GSV tienen de sí mismos y de sus posibilidades y limitaciones, lo que los lleva a asumir una responsabilidad que radica, a fin de cuentas, en las adaptaciones insuficientes de las instituciones a una nueva realidad.

Nuestro trabajo se propone indagar en las subjetividades de los actores del hecho educativo de escuelas de GSV de Tucumán. A partir del reconocimiento de las representaciones acerca de los "modelos" de alumnos que orientan las prácticas escolares y de qué manera éstas van configurando el autoconcepto de los jóvenes de GSV, en términos de rendimiento académico y de proyectos de vida, podremos indagar en las representaciones que tienen sobre la escuela secundaria en general. Resulta fundamental conocer cuáles son las motivaciones para que las familias de GSV decidan adscribir a los jóvenes a una institución cuyas prácticas les son ajenas y cuyas adaptaciones son insuficientes, adaptarse ellos a las exigencias que la escuela les presenta y resignar beneficios materiales más inmediatos y tangibles que les podría representar no asistir a la escuela y constituir otras trayectorias de vida.

Frente a las categorías estigmatizadoras que surgen del no cumplimiento de las expectativas de los alumnos que asisten a las escuelas de GSV, en comparación con un "ideal" de alumno, heredero de los orígenes elitistas de la escuela secundaria, la búsqueda de estrategias para la inclusión socioeducativa implica proponer oportunidades de aprendizaje y de acompañamiento a los adolescentes y jóvenes en la construcción de sus propios proyectos de vida, asumiéndolos como auténticos sujetos de derecho, autores de su propia palabra-pensamiento (Requejo y Taboada, 2002), garantizando su derecho a la educación. Superar estas representaciones estigmatizadoras supone, entonces, el primer paso para revalorizar la identidad y el autoconcepto de los estudiantes, apuntando siempre al objetivo de una educación democrática y emancipadora.

Estrategias de inclusión socioeducativa para fomentar el diálogo y la expresión de estudiantes

El foco de este trabajo es el análisis de las interacciones de los estudiantes de escuelas de GSV teniendo en cuenta sus posibilidades de diálogo y expresión. Sostenemos que existen diferentes prácticas que se implementan en las aulas que pueden favorecer la construcción de

espacios de diálogo entre los estudiantes. Susino y Rodríguez (2010) sostienen que la escucha de la voz de los estudiantes debería ser la base de proyectos de inclusión educativa, ya que implica un compromiso con el derecho de grupos silenciados. Entienden el concepto de *voz* (Arnot, 2006) como una forma de describir las relaciones de poder entre las instituciones y los grupos sociales, de esta manera se instala la pregunta sobre quién tiene el poder de la palabra en la escuela. Se valen de las ideas de los *modelos dialógicos* para construir espacios en donde las distintas voces sean escuchadas. En continuidad con esto, Elboj y Pérez (2003) resaltan la importancia del *aprendizaje dialógico* como una forma de favorecer la igualdad. La construcción de *comunidades de aprendizaje* responde a tres ideas claves: el aprendizaje depende de las interacciones entre personas; la diversidad cultural se ve como un reto para lograr una educación igualitaria y conseguir unidad en la diversidad (Freire, 1997); y que para lograr la inclusión social se hace imprescindible un enfoque en el diálogo y la participación.

Consideramos que las prácticas literarias en las aulas pueden ser un medio para fomentar los espacios de diálogo, teniendo en cuenta distintos momentos como la lectura, la conversación, las producciones orales y las actividades que pueden relacionarse con otras áreas, como la música, el baile y el juego. El objetivo de este trabajo es contribuir al desarrollo de estrategias de inclusión socioeducativa en el sistema educativo tucumano, prestando atención a las prácticas relacionadas con la literatura para ampliar las posibilidades de diálogo y expresión de estudiantes de GSV en Nivel Inicial y Primario de San Miguel de Tucumán. Es un estudio de enfoque cualitativo de investigación–acción se divide en tres etapas. En la primera, se reúne información sobre los contextos en los que los estudiantes dialogan y se expresan en el aula, para observar situaciones que favorecen la expresión de los estudiantes. En una segunda etapa, estudiamos las prácticas relacionadas con la literatura que producen situaciones de diálogo. Utilizamos como técnica de recolección de datos la observación participante. En la tercera etapa se diseñan estrategias didácticas a partir del análisis de los datos obtenidos. Esto puede implicar un cambio en las prácticas relacionadas con la literatura en la escuela, los vínculos entre docentes y estudiantes y en la organización de la unidad espacio-tiempo.

Observamos que la literatura tiene potencialidad para favorecer la expresión de los estudiantes y aportar a la construcción de sus subjetividades. Puede ampliar las oportunidades de los sujetos en condiciones de vulnerabilidad social y facilitar la capacidad para simbolizar lo que viven y piensan (Petit, 1999). Según Hirschman, el valor de la literatura para GSV es que "no sólo proporciona placer, mejora las habilidades críticas, fortalece la confianza en uno mismo, sino que también ayuda a los participantes a transformarse en miembros más poderosos, activos y perspicaces de nuestra sociedad civil." (2011: 120)

Carreño, Chaves, y Lombana (2015) reconocen la potencialidad de espacios de encuentro que aportan a la formación de sujetos sociales y generan condiciones didácticas para la construcción de la voz propia y el reconocimiento del otro. La literatura se construye como un medio para crear un espacio de diálogo y escucha que se vincula tanto con experiencias

personales vividas como otras relacionadas con mundos posibles, comprendidos desde la imaginación. El espacio es un factor determinante que puede favorecer o perjudicar la creación de situaciones de diálogo. En el caso de la literatura, uno de los espacios importantes para habilitar esta experiencia es la biblioteca. Tomaino y Valdivia (2017) estudian el rol de la Biblioteca Escolar como espacio privilegiado para propiciar encuentros y diálogos sobre la literatura. La Biblioteca es un espacio "democratizador" ya que poner estos objetos al alcance de todos en la escuela es una posibilidad cierta de inclusión.

Bibliografía

Arnot, M. (2006). "Gender voices in the classroom". En C. Skelton, B. Francis y L. Smulyan, The Sage Handbook of gender and education (pp. 407-421). London: Sage.

Carreño Lescano, A.V., Chaves Escobar, M.P., & Lombana Bohórquez, M.F. (2015) Leer literatura para hablar de nosotros dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores informe de investigación. (Tesis de maestría). Facultad de Educación, Universidad Javeriana, Bogotá.

Elboj, S. y Pérez, C. (2003). Las comunidades de Aprendizaje: Un modelo de Educación Dialógica en la Sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 17(3), 91-103.

Falconi, O. (2004). "Las silenciadas batallas juveniles: ¿quién está marcando el rumbo de la escuela hoy?" *KAIRÓS – Revista de Temas Sociales.* Universidad Nacional de San Luis. Año 8 – N° 14.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure.

Hirschman, S. (2011). *Gente y cuentos: ¿A quién pertenece la literatura?* Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Kaplan, C. (2010). "La confianza hacia las posibilidades de aprender de los alumnos: un umbral necesario para abordar la diversidad sociocultural en la escuela." En Vergara Fregoso, M. y Ríos Gil, J. A. (coords.) *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas. México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala.* Primera edición. México: Universidad de Guadalajara.

López, Néstor (2011). "Escuela, identidad y discriminación. Notas introductorias y conclusiones apresuradas." En Bertely Busquets, María *et al*; López, Néstor (coord.) (2011) *Escuela, identidad y discriminación.* 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE – Unesco.

López, Néstor (2011b). El desprecio por ese alumno. En Bertely Busquets, María *et al*; López, Néstor (coord.) (2011) *Escuela, identidad y discriminación.* 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE – Unesco.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México DF: Fondo de cultura económica.

Requejo, I. y Taboada, M.S. (2002). Lenguaje y educación: las autorías de la palabra y del pensamiento en la infancia. Aportes y debates desde la Lingüística Social. *Revista digital UMBRAL 2000*, Nº 8, enero 2002.

Susinos, T., y Rodríguez-Hoyos, C. (2010). La educación inclusiva hoy: Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (70), 15-30.

Tenti Fanfani, E. (2004). Culturas juveniles y cultura escolar. *KAIRÓS – Revista de Temas Sociales.* Universidad Nacional de San Luis. Año 8 – N° 14.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: Ministerio de educación-OEI.

Tomaino, V., Valdivia, M. (2017). Libros álbum en la biblioteca escolar: la posibilidad de ensanchar universos culturales a través del arte. Repositorio Institucional Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/328

Trayectorias de estudiantes: entre la teoría y la realidad. El caso del profesorado en ciencias biológicas de la UNT

Rosana González
rdiciembre77@gmail.com
Facultad de Ciencias Naturales – UNT
Violeta Gunset
vgunset@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT
Virginia Abdala
virginia.abdala@gmail.com
Facultad de Ciencias Naturales – UNT

Palabras clave: Trayectorias, Profesorado, Universidad

La presente ponencia es un avance del trabajo de tesis para el Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Este artículo está orientado a caracterizar y analizar los factores incidentes en los retrasos y la baja tasa de graduación de los estudiantes del Profesorado en Ciencias Biológicas, de la Facultad de Ciencias Naturales e Instituto Miguel Lillo, de la UNT. En esta oportunidad se analiza la relación entre las trayectorias seguidas por los estudiantes y el plan de estudios de su carrera.

La pregunta que aquí se aborda surge de un estudio realizado previamente acerca de la tasa de graduación del profesorado en Ciencias Biológicas, a medida que se modificaban los planes de estudios (Gonzalez, Fernández y Barrios, 2016). Los datos muestran una creciente masividad en el ingreso a la carrera del profesorado y una baja tasa de egreso (Gonzalez, 2018).

El problema

Las altas tasas de abandono de los estudiantes en los primeros meses de cursado en las carreras en las que se han matriculado, asociados a los bajos índices de permanencia y graduación en el sector universitario nacional fueron cada vez más relevantes a la hora de delinear las políticas públicas e institucionales relacionadas al ámbito universitario en la Argentina en las últimas décadas del siglo pasado.

Esta situación no es ajena a la UNT en su conjunto y particularmente en el caso que nos ocupa, el Profesorado en Ciencias Biológicas, carrera que se cursa en la Facultad de Ciencias Naturales e Instituto Miguel Lillo. Esta carrera presenta una tasa de egreso de 3,27 % para los estudiantes del Plan 1994, con estudiantes de dicho plan que todavía no han egresado. Lo mismo sucede con los estudiantes del plan 2000, hasta este momento con una tasa de egreso del 0,9 % (datos calculados a partir del número de egresados provisto por Departamento Alumnos de la Facultad en noviembre de 2018 y el número de ingresantes obtenido de listas de la asignatura Biología General y Metodología de la Ciencia).

En este sentido cabe considerar que la carrera pasó por diversos formatos desde que fuera creada en 1964 como Profesorado de la Enseñanza Media en Ciencias Naturales. En sus inicios y hasta el año 2010, las materias disciplinares se dictaban en la Facultad de Ciencias Naturales y en Medicina; las pedagógicas y culturales en Filosofía y Letras. En el año 2010, se traslada totalmente el cursado de las materias que se dictaban en las facultades de Filosofía y Letras y Medicina a Ciencias Naturales. Los cambios curriculares que se sucedieron desde el año 1964 hasta el año 2007, en el que se hicieron modificaciones al plan de estudio 2000, apuntaron a un aumento de asignaturas en el área de formación disciplinar en detrimento de la formación general y pedagógica, proporcionando además una visión atomizada de los saberes disciplinares de cada materia. En el año 2015, debido al bajo número de egresados y la extensa duración promedio de la carrera, se realiza una nueva modificación al Plan de Estudios con la intención de mejorar las condiciones de cursado y rendimiento de los estudiantes.

En ese contexto, resulta de gran importancia caracterizar las trayectorias de los estudiantes del Profesorado en Ciencias Biológicas para comprender los motivos de los retrasos que producen el alargamiento de la carrera, ya que su duración promedio es de 8 años (Gonzalez y otros, 2016), sin que se hayan producido estudios acerca de esta problemática y su posible relación con las sucesivas modificaciones al Plan de Estudios.

Trayectorias académicas

Terigi (2009) reconoce que el sistema educativo propone trayectorias escolares teóricas, caracterizadas por su organización. Las trayectorias escolares teóricas expresan recorridos de los sujetos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema educativo en los tiempos marcados por una periodización estándar. Siempre de acuerdo a Terigi (2009), tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción. Analizando las trayectorias reales de los sujetos, se pueden reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a, las trayectorias teóricas; pero se reconocen también itinerarios que no siguen ese cauce, "trayectorias no encauzadas", dado que gran parte de los sujetos se escolarizan de modos heterogéneos, variables y contingentes, debido a múltiples factores. La caracterización de las trayectorias implica también considerar el tiempo en el que se desarrollan las experiencias vividas por los sujetos, sus historias sociales y biográficas, además de conocer los itinerarios seguidos por los estudiantes en su pasaje por las instituciones educativas. La consideración de todos estos aspectos permite profundizar más sobre los estudiantes, sus expectativas, intereses y motivaciones, así como sus problemas y necesidades (Chain, 1995 p 28).

Planes de estudio

Los planes de estudio son los documentos curriculares en los que se expresa lo que un estudiante tiene que saber para lograr graduarse y obtener el título habilitante para ejercer su

profesión (Abdala C., 2007), en este caso para desempeñarse como Profesor en Ciencias Biológicas. Tienen un alto poder regulatorio (Gimeno Sacristán, 2010) en tanto la organización de las asignaturas indica cuál será el itinerario o el trayecto a seguir mientras el estudiante se va formando. El Plan de Estudios establece, por un lado cuáles serán las materias que se enseñan y cuáles no, y por otro, la secuencia de materias que el estudiante debe ir aprobando y el momento para hacerlo (Abdala C., 2007).

La regulación del tiempo es un importante organizador de la vida académica: hay que inscribirse en tiempo y forma, cursar teniendo en cuenta el régimen de correlatividades, elegir materias optativas pero también cumplir con las estipuladas en el plan de estudios y, sobre todo, aprender los ritmos en esa tensión que va de lo obligatorio a la posibilidad de elección (Gunset, 2014).

Metodología y universo de estudio

Para identificar las trayectorias de los estudiantes del Profesorado en Ciencias Biológicas se seleccionó la cohorte 2009, que consta de 127 inscriptos y se los siguió durante el periodo comprendido entre 2009 y 2018. La identificación del recorrido seguido de los estudiantes se realizó mediante el análisis de las listas de regularidades presentadas por las distintas cátedras del Profesorado (plan 2000) en el periodo antes establecido y estados académicos con la trayectoria realizada.

Resultados preliminares

La cohorte seleccionada consta de 127 inscriptos, 95 de los cuales no cursaron ni rindieron materia alguna.

De los 32 inscriptos restantes, solo el 42 % han regularizado dos materias del primer cuatrimestre y el 16% una materia anual de 1er año. En primer año el estudiante debe regularizar 7 materias para pasar al siguiente, 2 de esas materias son anuales: Matemática y Teoría de la Educación. Matemática es correlativa de Física Biológica de 2do año. Biología General y Metodología de la Ciencia y Biología Celular y de los Microorganismos son materias del primer cuatrimestre de primer año y deben ser regularizadas para cursar Biología Vegetal y Biología Animal, en el segundo cuatrimestre, al igual que Química General e Inorgánica, correlativa a su vez de Elementos de Química Orgánica y Biológica de segundo año.

En el cursado 2010, el 12,5 % de los estudiantes han regularizado solamente Ética y Deontología y un 21,3% regularizaron Psicología de la Educación. Ningún estudiante de la cohorte 2009 pudo regularizar otras materias previstas para 2do año, lo que se explica ya que no regularizaron las materias correlativas del primer año.

Durante el tercer año de cursado, solo el 11,8 % de los alumnos regularizaron Genética y un 9,4 % regularizó Didáctica General. Las restantes asignaturas del Plan de estudios de 3er año no lograron regularizarse.

En el 2012, al cabo de cuatro años de cursado, el 1,6 % de los integrantes de la cohorte 2009 han regularizado solo Introducción a la Ciencias de la Tierra, materia que no posee correlativas. El resto de las materias del cuarto año no presentan alumnos regulares.

Del estudio realizado se desprende que solo 3 estudiantes egresaron. De estos, uno de ellos aprobó matemáticas 5 años después de su ingreso, mientras que los otros dos la aprobaron por equiparación. Dos de los egresados hicieron la carrera en 7 años y el restante, en 9.

De acuerdo con los estados académicos, 29 estudiantes presentan al menos una materia rendida (aprobada o desaprobada), generalmente Biología General y Metodología de la Ciencia. Sólo 4 estudiantes de estos 29 aprobaron Matemáticas.

En el presente año, se reinscribieron 10 estudiantes de la cohorte 2009. 7 se encuentran cursando materias como: Practica de la Enseñanza, Elementos de Química Orgánica y Biológica, Educación para la Salud, Física Biológica, Matemáticas, Biología General y Metodología de la Ciencia y Biología Celular y de los Microorganismos.

Conclusiones provisorias

Los itinerarios seguidos por los estudiantes del Profesorado en Ciencias Biológicas están atravesados por interrupciones de diversa índole y naturaleza, alejándose de forma contundente de la linealidad, ya que de acuerdo a lo analizado, el régimen de correlatividades cobra una significancia relevante en la permanencia de los estudiantes y la consecución de las carreras hasta la graduación (Gunset, 2014).

Los datos obtenidos indican que las trayectorias reales se alejan de la trayectoria teórica, ya que las mayores dificultades se encontraron en la aprobación de materias que poseen materias correlativas, dado que al no regularizar y aprobar materias del primer año no se pueden cursar las de segundo año y así sucesivamente, por lo que se interrumpe la linealidad del plan de estudios. Si se considera que en la universidad los estudiantes experimentan una trayectoria con mayor autonomía, a diferencia de la vivida en la educación secundaria, dado que la carrera favorece una relativa flexibilidad: el recorrido de las materias se puede graduar atendiendo solamente a cuestiones de correlatividades entre las asignaturas. Se podría inferir que esta organización curricular que supone un estudiante autónomo, capaz de tomar decisiones particulares relativos a su preparación para dar un examen, o retrasarlo en función de cuestiones personales (Gunset, 2014), requiere de otras acciones que contribuyan a cambiar el vínculo que los estudiantes secundarios establecen con sus actividades académicas. ¿Cómo pasar de un alumno totalmente ajeno a las causas y lógicas que determinan su trayectoria en la vida del secundario, al estudiante independiente capaz de tomar decisiones que lo lleven a acercar su trayectoria real a la esperada de acuerdo a los planes de estudio?

Esta es una pregunta que podría guiar futuras investigaciones en la temática.

Bibliografía

Abdala, C. (2007). Curriculum y enseñanza. Claroscuros de la formación universitaria. Córdoba: Encuentro Grupo Editor

Chain Revuelta R. (1985) Trayectorias Escolares en La Universidad Veracruzana. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n_2526/publragu.htm

González, R. Fernandez Y. y Barrios R. (2016). "Ingreso y egreso en la carrera del Profesorado en Ciencias Biológicas de la UNT. Planes 1964, 1994 y 2000". Actas XII Jornadas Nacionales y VII Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología. Buenos Aires.

Gunset, V. (2014). El aprendizaje de las reglas de juego. Incorporación y permanencia de los estudiantes en la Facultad de Filosofía y Letras, UNT. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNT. Inédita.

Informe del Centro de Estudios de la Educación argentina (2016, mayo). Año 5, 47. Buenos Aires: Universidad de Belgrano

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Proyecto Hemisférica" Elaboración de Políticas y estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar". Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Buenos Aires.

Construyendo conocimientos entre Universidad y Agricultura Familiar. Aprendizajes de una relación sinérgica e intersectorial entre docencia, extensión e investigación

Viviana Graciela González
viviana_g04@yahoo.com.ar
INDES/UNSE
Marta Elena Gutiérrez
martaegutierrez@hotmail.com
INDES/UNSE
María Virginia Palomo Garzón
pg.mvirginia@gmail.com
CONICET/INDES/UNSE

Palabras clave: agricultura familiar, conocimiento, universidad, territorio

Resumen

Este artículo se propone reflexionar acerca de formas novedosas de producción de conocimiento en el ámbito de la Universidad, formas que estimamos necesarias a fin de abordar una realidad que resulta cada vez más compleja y que necesita de la construcción colectiva de respuestas. Para ello se reconstruye y analiza el proceso que están llevando adelante desde hace 15 años productores de la Agricultura Familiar, investigadores y extensionistas de Santiago del Estero.

A fin de alcanzar el objetivo propuesto este trabajo se integra por tres apartados; primeramente se realizará una breve, pero necesaria referencia, a conceptos clave que atraviesan la experiencia, a saber; universidad, extensión, investigación, producción de conocimiento y agricultura familiar.

En la segunda parte del escrito abordaremos la presentación y análisis reflexivo de la experiencia concreta llevada adelante entre la Universidad Nacional de Santiago del Estero y Tukuy Kuska (Federación Provincial de Agricultura Familiar).

Finalmente, presentaremos a modo de cierre, algunas reflexiones y aprendizajes que surgen del análisis.

Hacia la construcción de conocimientos entre Universidad y Agricultura Familiar

A cien años de la reforma de 1918, partiendo de la idea de la educación como un bien público y como derecho universal se presenta el desafío de asumir nuevas formas de relación que permitan que la sociedad y la universidad se interpelen mutuamente a fin de comprender más integralmente los problemas sociales y construir soluciones en clave colaborativa y de co-responsabilidad. De Sousa Santos (2006) propone buscar una ruptura epistemológica que, apoyándose en la firmeza científica, procure un reencuentro de las ciencias sociales con otras formas de conocimiento (*ecología de saberes*). De esta forma, el conocimiento académico,

entendido no como superior sino como diferente, busca incorporar experiencias y conocimientos silenciados, marginados y desacreditados.

En este contexto juega un papel importante la *extensión universitaria,* ya que se constituye como un proceso de interacción creadora entre la universidad y el medio social, con la finalidad de producir los cambios que requiere la sociedad de la que forma parte y a la que se debe[63]. Ésta es concebida como un proceso educativo que transforma a quienes intervienen en él a la vez que producen conocimiento nuevo. Se trata de vincular críticamente el saber académico con el saber popular, en una instancia dialógica mutuamente modificante.

La base de la democracia se asienta en la presencia activa de las organizaciones que representan sectores significativos de la sociedad (Burin et al; 2014); en contraste con esto los agricultores familiares (el 80% del total de la estructura agraria provincial) han sido históricamente proveedores de alimentos frescos a la ciudad, generadores de empleo en el campo y portadores de prácticas productivas respetuosas del medioambiente. En el caso de Santiago del Estero se observa una alta concentración de explotaciones campesinas (14.215 para el Censo Nacional Agropecuario de 2002), representando el 67,80 % del total de explotaciones agropecuarias (Paz, 2006). Sin embargo, se trata de un actor tradicionalmente invisibilizado.

En esta dirección, resulta significativa la definición cualitativa sobre la *agricultura familiar* (AF) que elaboró el Foro Nacional de Agricultura Familiar en Argentina señalando que se trata de "una forma de vida y una cuestión cultural" (Documento FONAF, 2006) donde confluyen diversos actores del agro (no solo campesinos, sino también chacareros, colonos, trabajadores rurales, entre otros).

Generalmente, la universidad ha orientado la formación de profesionales, investigadores y sus acciones de extensión a partir del supuesto de una única forma posible de desarrollo rural basada en la transferencia unilateral de conocimiento científico y tecnológico hacia los productores.

La invisibilización de la agricultura familiar por la academia se evidencia en su marginalidad como temática en los currículos de las carreras universitarias, en la dificultad de los hijos e hijas de los productores para acceder o permanecer en la universidad y en la falta de contacto de los estudiantes de grado con la agricultura familiar. Esto trae como resultado la formación de profesionales cuyo perfil no comprende el trabajo con este importante sector de la ruralidad en la provincia.

En este marco es que emerge el desafío que movilizó a investigadores de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), técnicos extensionistas y dirigentes de organizaciones sociales para construir redes de cooperación que acerquen a la universidad al campo y el campo a la universidad, construyendo puentes de integración entre aquellos mundos.

63 Estatuto de la Universidad Nacional de Sgo. del Estero –Cap.XII – art. 105 y 106.

A continuación haremos referencia a la experiencia de trabajo concreta entre Universidad y Agricultura Familiar en la búsqueda de formas novedosas de producción de conocimiento para aportar a la construcción de una sociedad más justa.

Cronología de una relación sinérgica e intersectorial

Este proyecto se inicia con un conjunto de acciones realizadas años anteriores de articulación entre distintos actores. En primera instancia cabe mencionar la articulación entre el Instituto para el Desarrollo Económico y Social (INDES) de la Universidad de Santiago del Estero y la entonces Secretaría de Agricultura Familiar de la Nación (Delegación provincial). Esta vinculación se consolida a partir de 2010 con la firma de un convenio de cooperación que permitió la ejecución de proyectos de investigación conjuntos, asesoría técnica y capacitaciones a productores, publicaciones compartidas, entre otras actividades.

En esa oportunidad, se constituye un equipo interinstitucional e interdisciplinario con el objetivo de llevar adelante diversas actividades de investigación y extensión vinculadas a la agricultura familiar. Entre ellas, se destacan varios procesos de sistematización de experiencias de desarrollo rural y la ejecución de tres proyectos de investigación. Los resultados se plasmaron en varias publicaciones, tales como los libros *Actores Sociales y Espacios Protegidos* (Paz y de Dios, 2011), *Cuantificación de la Agricultura Familiar* (Paz, de Dios y Gutiérrez, 2014) y *Desarrollo Rural, Políticas Públicas y Agricultura Familiar* (Gutiérrez y González, 2016). Cabe aclarar que el convenio quedó debilitado, especialmente en 2018, con el despido masivo de técnicos y la parálisis que afecta al mencionado organismo estatal.

No obstante, resulta necesario señalar que este equipo vinculado a la agricultura familiar (con sede en la UNSE) continuo promoviendo la participación asidua de las y los productores en diferentes eventos académicos para compartir sus experiencias (tanto productivas como organizativas) con alumnos universitarios de grado de diversas carreras, así como también la realización de ferias de la Agricultura Familiar en la sede de la Universidad durante eventos como la presentación de libros y en reuniones científicas donde se posibilita el intercambio de las problemáticas y demandas que afectan al sector.

Asimismo, entre 2017 y 2018 se realizó un curso de formación para dirigentes de la agricultura familiar de la provincia como parte del proyecto de extensión titulado "Universidad y Agricultura Familiar", el cual fue financiado por la Secretaría de Políticas Universitaria de la Nación y en donde se abordaron aspectos tales como la política, el desarrollo, estructura agraria, movimientos sociales y la planificación estratégica. Tanto en la formulación, ejecución y monitoreo del proyecto interactuaron los dirigentes de la Federación Provincial de la Agricultura Familiar, investigadores del INDES, docentes de la UNSE y técnicos de la Secretaría de Agricultura Familiar.

Seguidamente, surge la propuesta de iniciar una Diplomatura para la Agricultura Familiar. Esta propuesta encuentra su fundamento en la necesidad de las organizaciones de la agricultura familiar, investigadores, docentes y técnicos profesionales de profundizar un

espacio de encuentro y de formación de RRHH. En este sentido, la "Diplomatura en Agricultura Familiar y Trasformaciones Territoriales", podría dar continuidad y reforzar la formación de la diversidad de actores que forman parte del mundo de la Agricultura Familiar en su integralidad. Sin duda alguna, se constituiría como una nueva oportunidad de articulación que la universidad pública ofrece para promover herramientas teórico metodológicas que enriquezcan el accionar cotidiano en las organizaciones e instituciones y que permitan problematizar las realidades diversas de nuestras regiones.

Junto a esta iniciativa, se llevó adelante entre fines de 2018 y principios de 2019 en el marco de una convocatoria de proyectos de voluntariado por parte de la Secretaria de Extensión Universitaria de la UNSE, un proyecto con la Federación Provincial de la Agricultura Familiar denominado "Tukuy Kuska-Chaninchasqa (Todos juntos, reconocidos y valorados)". Dicho proyecto se desarrolló en torno al objetivo de mejorar la comunicación de la Federación Tukuy Kuska al interior de la organización, así como en la interlocución con otros sectores de la sociedad a partir de un trabajo cooperativo entre dirigentes de la agricultura familiar, alumnos/as, docentes de las diferentes carreras involucradas e investigadores/as.

Las actividades mencionadas permitieron profundizar el conocimiento sobre las expectativas expresadas por los participantes respecto a la universidad. Entre ellas se puede mencionar: la valoración de la academia como ámbito para la visibilización de la agricultura familiar a partir de la agenda propia del sector y el fomento de actividades de extensión vinculadas a necesidades transversales a todas las organizaciones participantes.

Finalmente, resaltamos dichas acciones como espacios de encuentro entre actores con saberes diversos en aras de fortalecer el despliegue de esa red de solidaridades múltiples que tienen como desafío compartido aportar a la construcción de un modelo de desarrollo rural alternativo.

Reflexiones finales

La interrelación entre extensión e investigación ha jugado un rol importante en este proceso de vinculación entre la Universidad y el sector de la agricultura familiar. En este sentido, en la interacción con "los otros" no solo vamos comprendiendo a quienes son diferentes, sino que nos vamos creando y re creando a nosotros mismos en búsqueda de acortar las desigualdades entre saberes diversos.

Estos espacios de intercambio buscan incidir en la construcción de conocimiento desde una relación dialógica de la universidad con la comunidad, en especial con el sector de la agricultura familiar. El desafío es una apuesta por la generación de una instancia superadora en la cual el saber como producto generado es una herramienta para incidir en la realidad, con una intencionalidad política.

En esta línea, el análisis de la relación que se viene tejiendo entre la Universidad Nacional de Santiago del Estero y el sector de la Agricultura Familiar a través de los distintos proyectos

mencionados a lo largo del texto, es solo un reflejo de un largo camino que se propone generar una mayor sinergia entre las actividades de extensión, investigación y docencia.

El compromiso social de la universidad se vuelve cada vez más insoslayable frente al avance de la naturalización de la globalización neoliberal y las diversas formas de colonización de las subjetividades por parte del individualismo y economicismo que se expresa en la resignación a las desigualdades.

Del camino desandado hasta el presente, uno de los aspectos que se destaca aquí es que la extensión no puede depender solo de la *intencionalidad política* ni puede ser pensada como una *función separada* de la docencia e investigación, porque corre el riesgo de ser relegada al tiempo libre o al mero voluntarismo (Tommasino 2016). En este sentido, es necesario promover una praxis transversal a la cotidianidad de la vida universitaria y repensar el papel del campo académico y sus compromisos.

Bibliografía

Burín, David, Karl, Istvan, Levín, Luis (2014) Hacia una gestión participativa y eficaz. Buenos Aires: CICCUS.

De Sousa Santos, Boaventura (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Buenos Aires: CLACSO.

Documento FONAF (2006) "Lineamientos Generales de Políticas Públicas orientadas a la elaboración de un Plan Estratégico para la Agricultura Familiar". Buenos Aires.

Paz, R. (2006a). El campesinado en el agro argentino: ¿repensando el debate teórico o un intento de reconceptualización? En *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe* Nº 81. Ed. CEDLA (Centro de Estudios y Documentación Latinoamericanos). Ámsterdam. Países Bajos.

Tommasino, Humberto (2016). Modelos de extensión universitaria en las Universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias.

Conocimientos relevantes para la accion docente desde la vision de los residentes

María Angela Guillermín
mariangelaguillermin@gmail.com
Rubén Jesús Barrios
Rosana Elizabeth González
Facultad de Ciencias Naturales e IML – Universidad Nacional de Tucumán
Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: práctica docente, formación disciplinar, formación general y pedagógica

Resumen

Algunos de los debates que suscita en la actualidad el esfuerzo de diversos sectores por transformar la formación docente, como plantean Diker y Terigi (2008), giran en torno a la discusión acerca de la identidad de la tarea docente; las dificultades para determinar la naturaleza de los saberes que demanda el ejercicio de este complejo rol; las visiones contrapuestas que las tradiciones que operan en el campo de la formación tienen sobre la tarea docente, con sus consecuencias sobre el trabajo formativo; la tensión entre formación general y especializada; la tensión complementaria entre formación disciplinaria y didáctica, entre otras cuestiones. En gran medida, como señalan Pérez Gómez, Barquín Ruiz y Angulo Rasco (1999), la formación se reduce a la transmisión de conocimiento teórico sobre la enseñanza. Igualmente la distribución disciplinar del conocimiento pedagógico, conduce esta mirada simplificada, por cuanto impide un tratamiento complejo y global de lo educativo. Formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional, pero es en la formación inicial donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión. Implica el desarrollo de capacidades que hacen a la organización de las propuestas de enseñanza y su construcción metodológica, a la toma de decisiones en la acción, en el manejo y gestión de los espacios, los tiempos, los grupos de alumnos, los recursos de enseñanza, los procesos de evaluación.

El presente trabajo se plantea en el marco del proyecto "La construcción de conocimientos en el periodo de formación en la residencia docente de estudiantes de carreras de Profesorados en Ciencias Naturales y Sociales". Se pretende indagar sobre los conocimientos que adquieren los estudiantes en la formación inicial, y que cobran relevancia en la residencia docente. De este modo, analizar la relación que dichos estudiantes, logran establecer entre los conocimientos adquiridos en la formación inicial y el contexto singular en el que desarrollaran sus prácticas de enseñanza. Según Davini (2015), es común pensar que la práctica representa el hacer, como la actividad en el mundo de lo real y visible. Es simple, pero también es simplificador: las prácticas se limitan a lo que las personas hacen. Cuando hablamos de prácticas no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el hacer, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos

ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. Afrontar las prácticas de enseñanza, como sostienen Pérez Gómez *et al* (1999), requieren el desarrollo de un tipo de conocimiento profesional peculiar, en la intersección de la teoría y de la práctica, de la técnica y el arte. Es este un conocimiento complejo, de *saber* y *saber hacer*, que requiere la elaboración y depuración de los componentes teóricos que se muestran eficaces en la práctica y surgen de ella. Los conocimientos que requieren los residentes de profesorados en Ciencias Naturales para afrontar sus prácticas de enseñanza, se circunscriben en el marco de entender el potencial formativo de las prácticas, lo cual representa reconocerlas como fuente de conocimiento y de aprendizajes, y concebir a los estudiantes y a los docentes como sujetos activos en la problematización de las prácticas.

Esta ponencia se enmarca en un diseño de investigación cualitativo, desde una concepción múltiple de la realidad. Teniendo en cuenta la problemática planteada, la técnica empleada para la recolección de datos fue un cuestionario, que se realizo a estudiantes de Didáctica específica y Residencia Docente del Profesorado en Química de la Facultad de Filosofía y Letras, y a estudiantes de Práctica de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Naturales e IML.

A partir del desarrollo de la investigación se pudo arribar a los siguientes resultados:

En cuanto a las asignaturas que los estudiantes consideran más importantes para afrontar sus residencias docentes, el 90% en el Profesorado en Ciencias Biológicas, plantean que las más importantes son Biología General y Metodología de las Ciencias; Anatomía y Fisiología Humana; Biología Celular y de los Microorganismos; Genética; Ecología, y el 10 % restante mencionan a Didáctica General y Psicología de la Educación. En el Profesorado en Química el 70% de los encuestados, mencionan como las más importantes todas las Químicas, Didáctica y Curriculum e Instituciones Educativas, y el 30 % de los estudiantes incluyen Psicología del desarrollo y el aprendizaje, y Biología.

El campo de la formación en el cual los estudiantes, indican tener mayores dificultades en su trayecto de formación, se refleja en su mayor porcentaje (70% en Biología y el 80% en Química) en relación al campo de la formación general y pedagógica, tanto por la complejidad de los textos abordados como a la falta de comprensión de los mismos.

Cabe señalar, en relación a las asignaturas que se destacan por aportar los conocimientos imprescindibles para desarrollar las prácticas de residencia docente, que en el Profesorado de Ciencias Biológicas el 90% indica aquellas que pertenecen al campo de formación disciplinar, y en el Profesorado en Química, esta misma situación, se reitera pero en un 70%, mostrando en ambos profesorados, en los porcentajes restantes, asignaturas correspondientes al área pedagógica (específicamente Didáctica General y Didáctica Especial). Lo que coincide con identificar mayores dificultades en el abordaje de los espacios curriculares que pertenecen al campo de la formación pedagógica y didáctica. Respecto a lo planteado desde el marco teórico

y atendiendo a los resultados obtenidos, se puede concluir que en ambos profesorados prevalece la relevancia del campo disciplinar, como fuente que brinda los conocimientos que los estudiantes consideran imprescindibles para afrontar sus prácticas de enseñanza. En el caso de la carrera de Química, se conciben como parte esencial además de los conocimientos disciplinares, aquellos concernientes a los del campo de la formación pedagógica y didáctica, esto podría deberse a la diferencia en los planes de estudio, ya que en dicho profesorado tienen una mayor carga de asignaturas en este campo de formación. En el Profesorado en Ciencias Biológicas se infiere un fuerte academicismo en la formación inicial, simplificando el abordaje de las prácticas de residencia y aferrándose a la reproducción teórica del conocimiento disciplinar. En las prácticas educativas se percibe la persistencia de un enfoque de enseñanza tradicional, que pone el acento en la transmisión de conocimientos, en los que se impone la lógica de la disciplina. Los porcentajes arrojados respecto a los espacios curriculares en los que los residentes tienen mayores dificultades, pertenecientes al campo de formación general y pedagógica, permiten inferir quizás, la disociación entre el conocimiento adquirido en la formación y la realidad educativa, específicamente al momento de llevar a cabo los estudiantes las prácticas de enseñanza, quienes resaltan la complejidad de las mismas, pero con muchas dificultades para captarla e intervenir en ocasiones, atendiendo a los aspectos y condiciones que enmarcan las situaciones de enseñanza concretas. La formación de los docentes no puede reducirse al aprendizaje de unos contenidos disciplinares para ser enseñados, a unos elementos culturales descontextualizados y a unos principios pedagógicos y didácticos aprendidos para ser aplicados. La formación disciplinar tiene como propósito que el docente se apropie de las gramáticas básicas de un campo del saber y se prepare en los aspectos conceptuales y metodológicos inherentes a su producción, en atención a los desarrollos más actuales (Edelstein, 2015). Si se silencian o se acotan los discursos en asignaturas y temas muy concretos, se dificulta su aplicación a la realidad, entonces, lo que se generará es la naturalización del discurso que circula. Esto contribuye a contemplar la realidad desde una pretendida despolitización y neutralidad, y sin prestar atención a los problemas que condicionan las prácticas sociales, ni tomar conciencia de las situaciones que influyen y explican la construcción del conocimiento (Torres Santomé, 2008).

El estudiante para docente debería desarrollar la capacidad de comprensión de, e intervención en, las situaciones complejas donde se desenvuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto requiere, el desarrollo y construcción de esquemas flexibles de pensamiento y actuación, que posibiliten el juicio razonado en cada contexto singular, y la experimentación reflexiva de propuestas alternativas y fundamentadas (Pérez Gómez *et al*, 1999). Esto nos lleva a repensar los dilemas y desafíos que presenta el desarrollo del conocimiento experiencial de los futuros profesionales, para redireccionar las propuestas de enseñanza en el trayecto de la formación inicial, promoviendo experiencias enriquecedoras de la educación como practica compleja, que ponga de manifiesto la dialéctica teoría-practica necesarias para el ejercicio de la profesión docente.

Bibliografía

Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Diker y Terigi (2008). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. Educación, Formación e Investigación. Vol.1. Nº1. Recuperado de file:///D:/Downloads/6219-32400-1-PB.pdf

Arnaus, R. (1999). La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, y J. F. Angulo Rasco, (ed.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 600-607). Madrid, España: Akal Textos.

Pérez Gómez, A. (1999). El practicum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, y J. F. Angulo Rasco, (ed.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 636-638). Madrid, España: Akal Textos.

Pérez Gómez, A. (2004). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, España: Morata.

Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. Revista de Educación, 345. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. [Fecha de consulta: 10 de octubre de 2013] Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_04.html

Trayectoria escolar: un recorrido, un derecho de los adolescentes y jóvenes

Daniel Ángel Elio Gutiérrez
daniiguu@gmail.com
Norma Jorgelina Castro
Natalia Anahí Guantay Rojo
Colegio Centro de Altos Estudios F.96

Palabras clave: trayectorias escolares, derecho, jovenes

Resumen

Debido al alto porcentaje de adolescentes y jóvenes fuera del sistema educativo –nivel secundario-, y que los mismos poseen trayectorias escolares interrumpidas y discontinuas, a causa de las faltas de diversos factores sociales, colocándoles en una situación de vulnerabilidad social y educativa y perdiendo así el sentido de la educación secundaria como un derecho adquirido y más aún el sentido de la "obligatoriedad".

Y ante dicha situación, el Colegio: "Centro de Altos Estudios F-96" (CEN.A.E), se convierte en una institución de aplicación de la Resolución N° 340/5 (MEd) que tiene como destinatarios a una población de adolescentes y jóvenes entre 14 a 17 años de edad que presentan una trayectoria escolar interrumpida/discontinua en el nivel secundario por situaciones de diferente índole –enfermedad prolongada, conflictos con la ley, trabajo, maternidad/paternidad, situaciones familiares particulares, prácticas deportivas, entre otras.

Y que según el encuadre de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y la Ley Provincial de Educación N° 8.381, que garantizan la educación secundaria como obligatoria y como un bien público y derecho personal-social. El Colegio implementa un modelo pedagógico institucional que reconoce a cada estudiante su trayectoria escolar como aquel recorrido o camino que permite resignificar el sentido de la educación como derecho de todo adolescente o joven, y el sentido de la misma como bien público exigiendo a cada organización educativa generar e implementar las estrategias pedagógicas para revalorizar el sentido de la obligatoriedad de la educación.

El modelo pedagogico institucional que implementa el Colegio, organiza una propuesta de cursado por espacio/s curricular/es, con la finalidad de lograr en muchos casos la inserción, reinserción, reingreso al nivel secundario y como también la permanencia y terminalidad de dicho nivel. En dicho modelo se trabaja con las trayectorias de los estudiantes, organizando aulas de espacios curriculares afines o correlativos, con una flexibilidad en el horario de cursado y sobre todo reconociendo al estudiante con sujeto activo y responsable de su propia trayectoria.

La misión del Colegio es convertirse a través de su área pedagógica en el acompañante a las trayectorias escolares de los estudiantes y que estos logren un pasaje por el sistema educativo donde se respete su derecho a la educación y desde una mirada institucional poder

cumplir con los mandatos que estipula el marco legal, desde la obligatoriedad de la educación secundaria

Entonces pensar y reflexionar los históricos y actuales problemas educativos que tienen implicancia en los intentos de devolver la centralidad de la educación, en la que nunca debió ser despojada, es materializar acciones institucionales y pedagógicas, que devuelvan el sentido y la razón de la tan anhelada calidad en la enseñanza de nuestro sistema educativo, brindando las oportunidades para el ingreso, permanencia y egreso de nuestros adolescentes y jóvenes en el nivel secundario; y es por ello, que la propuesta educativa de la Resolución N° 340/5 (MEd), pretende desde el paradigma de la innovación, pensar, reflexionar, investigar, proponer, planificar, ejecutar y evaluar acciones pedagógicas que devuelvan la centralidad de la educación, privilegiando las intervenciones institucionales a fin de tener un sistema educativo inclusivo con calidad.

Introduccion

El Colegio "Centro de Altos Estudios F-96", es una organización educativa con 13 años de vida institucional, con dependencia jerárquica de la Dirección de Educación Secundaria de Gestión Privada.

Ante la demanda de que muchos adolescentes y jóvenes no logran establecer una trayectoria escolar continua y adecuada en los establecimientos de gestión estatal y privada y para dar respuesta a tal demanda, el Colegio en el año 2016 incorpora la oferta educativa de la resolución Nº 340/5 (MEd) "Modelo de Organización Pedagógica Institucional- Cursado por Espacio/s Curricular/es", destinado a jóvenes entre 14 y 17 años con trayectorias escolares interrumpidas/discontinuas".

La misión del Colegio es convertirse a través de su área pedagógica[64], en el acompañante a las trayectorias escolares de los estudiantes, y que estos logren un ingreso, permanencia y egreso en el nivel secundario, respetándose así su derecho a la educación y cumpliendo asi la normativa de la obligatoriedad de la educación secundaria.

Por lo cual, el objetivo que se asumió, desde la implementación de la propuesta educativa de la Resolución N° 340/5 (MEd), fue: lograr en muchos casos la inserción y en otros la reinserción-reingreso al nivel secundario y como también la permanencia y egreso de aquellos estudiantes cuya trayectoria se encuentre interrumpida/discontinua.

Marco conceptual

Reflexiones sobre la importancia de las Trayectorias Escolares

Desde una mirada pedagógica, Terigi plantea que las trayectorias escolares describen el itinerario que se realiza cuando se sigue el recorrido de grados de formación según una

64 El área pedagógica está integrado por el cargo de asesoría pedagógica, cargo del acompañante a la trayectoria escolar y el cargo docente.

cronología estándar propuesta por el sistema. Desde esta perspectiva es posible, por ejemplo, identificar dos tipos de trayectorias. Las *trayectorias teóricas* que describen recorridos lineales y continuos ajustados a los tiempos pautados por la cronología del sistema, y las *trayectorias reales* que describen los itinerarios singulares que los estudiantes efectivamente realizan por las ofertas de escolarización (Terigi, 2008). Lo relevante de esta consideración es que ya sea que se trate de trayectorias teóricas o reales, ambas se ven determinadas por la organización escolar, por aquello que las escuelas ofrecen según sus modos de regulación, los vínculos pedagógicos que establecen y las oportunidades que abren.

Por lo tanto, el análisis de las trayectorias escolares requiere que se consideren las formas en que las instituciones educativas delinean su producción. El recorrido que un estudiante realiza por las ofertas de escolarización se encuentra definido en gran parte por diferentes aspectos organizativos de su propuesta. Esto quiere decir que las trayectorias no son independientes de las condiciones institucionales, las formas en que éstas se organizan y delinean itinerarios posibles para que los estudiantes lo realicen. En el caso de las trayectorias educativas, vemos que se trata de una única progresión lineal de años o grados continuos en los que se distinguen distintos niveles de escolarización (inicial, primaria, secundaria, terciaria o superior). Como sostiene Terigi, esta progresión responde a condiciones históricas del sistema educativo que sedimentaron una forma de organización caracterizada por:

- Una organización por niveles.
- Una propuesta graduada de contenidos.
- Una oferta anualizada de grados de formación.

Cada una de estas especificaciones delinea condiciones de escolarización y recorridos posibles en el sistema. Se trata de arreglos arbitrarios para organizar las formas en que la experiencia puede ser cursada o transitada. Cada uno de ellos podría considerarse solidario de los otros, sin embargo son arreglos independientes de la experiencia escolar y determinan condiciones particulares para la tarea que se debe realizar en la escuela, o en otros términos, definen aspectos sustanciales del régimen de trabajo que ésta impone.

Así mismo, es importante reconocer la existencia de otros caminos, otros modos de vivir la experiencia escolar: estudiantes que cambian de escuela o aquellos que retornan su escolaridad luego de un tiempo de ausencia. Se trata de las trayectorias reales, las que efectivamente encontramos a diario en las escuelas; son aquellas que contemplan diferentes recorridos que expresan discontinuidades, rupturas, debido por ingresos tardíos, abandonos temporarios, repitencias reiteradas, sobre edad, enfermedad prolongada, etc.

Metodología aplicada

Hoy la mayor demanda educativa y social que emerge en el ámbito educativo es generar, formar, capacitar a las organizaciones educativas y a sus actores, en el reconocimiento, aceptación y la convivencia con la diversidad y heterogeneidad de los adolescentes y jóvenes de una sociedad cambiante y compleja. Reconociendo la importancia de planificar, ejecutar y

evaluar un modelo de organización institucional y pedagógica que permita un abordaje significativo sobre las trayectorias escolares, mirándolas como aquel recorrido educativo que permite: pensar, significar, resignificar, el sentido de la educación como derecho de todo adolescente o joven y desde la perspectiva institucional: pensar, planificar y evaluar las estrategias pedagógicas que permitan dar cumplimiento a la obligatoria de la educación.

Es por ello que, el Colegio CEN.A.E, implementa el Modelo de Organización Pedagógica Institucional: Cursado por Espacios Curriculares, que permite realizar acciones significativas y pertinentes para un acompañamiento en el cursado de los espacios curriculares de cada estudiante.

Las características de dicho modelo son:

Bachillerato con orientación en Ciencias Sociales (Resolución N° 0089/5 (MEd)

Destinatarios: adolescentes y jóvenes entre 14 y 17 años de edad con trayectorias escolares interrumpidas/discontinuas. Se contempla las particularidades personales, familiares, de salud, laborales y contextuales.

Organización de las Aulas de Espacios Curriculares afines y correlativos.

Los Espacios Curriculares de ambos ciclos (básico y orientado) serán de dictado y cursado cuatrimestral; replicándose el desarrollo de los mismos en el siguiente cuatrimestre y organizados por niveles[65] de complejidad.

Armado de horarios particulares de cursado: respetando la trayectoria escolar, social, familiar y laboral del estudiante.

La elaboración de planificaciones y formas de evaluar los contenidos y actividades, desde la gestión y perspectivas de las aulas heterogéneas.

Una gestión institucional desde la perspectivas de las aulas heterogéneas que permite realizar un acompañamiento y monitoreo de las acciones que se propone en el abordaje de las trayectorias escolares.

El trabajo tanto institucional, como áulico desde el enfoque de las aulas heterogéneas y en base al abordaje significativo de las trayectorias escolares, obliga poner acento en el reconocimiento de la diversidad de estilos de aprendizaje, tipos de inteligencias e intereses de todos los adolescentes y jóvenes, y que a la vez demanda que el Colegio trabaje respetando la Resolución N° 1224/5 (MEd): "Ingreso, Permanencia, Movilidad, Egreso. Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción de los estudiantes" y respetando "que el ingreso al establecimiento educativo que todo adolescente y joven, puede ser en cualquier momento del periodo lectivo", cumpliendo con sus funciones y responsabilidades particulares y que se relacionan con las generales que asume la comunidad educativa, cumpliendo y haciendo cumplir con los sentidos de la educación secundaria como derecho de todo adolescente y joven y la obligatoriedad que asumen los diferentes organismos educativos.

65 Institucionalmente se toma la equivalencia de nivel por año de cursado, es decir para esta propuesta educativa, se toma que un año de cursado anual equivale a un nivel; es decir que, por ejemplo el 1er año equivale al 1er nivel, el 2do año al 2do nivel, etc.

Reflexiones finales

La escuela secundaria actual, necesita ser repensada en forma integral. Para llegar a esa forma o formato es necesario explorar nuevas estrategias acerca del modelo de la gestion institucional, con el proposito de favorecer las trayectorias completas y exitosas de aquellos adolescentes y jovenes, que de una forma u otra, fueron excluidos del sistema educativo formal.

Los indices de fracaso –trayectorias interrumpidas o discontinuas-, en la escuela secundaria se siguen registrando en los datos estadisticos, mientras se insiste en afirmar que los tiempos en educacion son lentos y que los cambios no se dan en los tiempos que se quieren –inmediatamente-.

Es por ello que ejecutar un modelo institucional que reconozca a cada estudiante su trayectoria escolar previa y que organice una propuesta de cursado a través de criterios que prioricen la flexibilidad en tiempos y espacios, para posibilitar que cada estudiante construya su itinerario formativo –trayectoria escolar-. Es contemplar, entonces, una organización institucional que garantice el acceso/reingreso, permanencia y terminalidad de la educacion secundaria de todos los adolescentes y jovenes, reconociendolos como sujetos de derecho, de derecho a la educacion.

Es el modelo de organización pedagogico institucional: cursado por espacio/s curricular/es, una respuesta o bien una practica significativa en el trabajo con las trayectorias escolares interrumpidas-discontinuas, para convertiralas en exitosas. Ya que su enfoque desde el formato de las aulas heterogeneas, parte del paradigma de la incluision y empodera a los adolescentes y jovenes en cumplir con la obligatoriedad de la educacion, enmarcada en las leyes educativas.

La implementacion del modelo a obligado al Colegio a realizar un constante proceso de ensayo y error –planificacion, ejecucion y evaluacion- de diversas estrategias, que implicaron discusion, estudio, investigacion, y consenso sobre las posibles acciones de organización en el quehacer educativo y que propicie el abordaje de las trayectorias escolares interrumpidas o discontinuas. Y que constantemente se replantea que el desafio educativo, bajo el formato de las aulas heterogeneas y desde el paradigma de la inclusion educativa nunca es un proceso acabo y que obliga constantemente a la investigacion y produccion de experiencias significativas, adecuadas y contextualizadas en el adordaje de la inclusion de todos los adolescentes y jovenes al sistema educativo.

Es por ello que, conocer a cada adolescente y joven resulta fundamental en estos procesos donde se apuesta a producir logros en la trayectoria educativa en cada uno de ellos: la necesidad puntual de cada estudiante, saber que realmente lo vas siguiendo, son acciones desarrolladas por los docentes que manifiestan un modo de acompañar el aprendizaje de cada estudiante.

Entonces, una vez ejecutadas todas las estrategias de acompañemiento a las trayectorias, desde el plano institucional, pedagogico, didactico y psicologico, permitira que los estudiantes

se situen en otro lugar para realizar sus trayectorias educativas. Asi, empiecen a "poder", a confiar en sus posibilidades, apropiarse de la palabra y repensar como no son los que volveran a fracasar, sino todo lo contrario, de verse como sujetos resiliente frente al fracaso que convirtio su trayectoria en discontinua o interrumpida. Y sobre todo resignificando su posición como sujetos a la educación.

Bibliografia

Anijovich Rebeca (2016) "Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad" Edit. Paidós. Buenos Aires.

Ferreyra Ademar H. (2015) "Comprender y mejorar la educación secundaria: trayectorias escolares de los estudiantes": EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba; Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán (2016). "Resolución N° 340/5 "Modelo de Organización Pedagógico Institucional: Cursado por Espacio/s Curricular/es" Tucumán.

Romero Claudia (comp) (2012) "Claves para mejorar la escuela secundaria: la gestión, la enseñanza y los nuevos actores"- Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico". Buenos Aires.

La formación institucionalizada de posgrado en ciencias sociales: un estudio de caso sobre docentes investigadores en Jujuy

Brenda Doris del Valle Gutierrez
brendadguti@gmail.com
UE CISOR – CONICET/UNJu

Palabras clave: Formación Institucionalizada, Posgrado, Universidad, Investigación

Resumen

El siguiente trabajo contiene resultados del análisis efectuado en el marco de la tesis de maestría "La formación de científicos sociales en la periferia del sistema universitario argentino. El caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy". En esta oportunidad se presentan avances en torno a la formación institucionalizada que atravesaron los investigadores que constituyeron el estudio de caso y pertenecen a la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu)

De ahí que la metodológica empleada fue cualitativa, con el fin de alcanzar niveles de comprensión profunda de los procesos analizados, recuperando la voz de los sujetos, las percepciones y representaciones que tienen en torno a sus prácticas. Se toma como estrategia metodológica al estudio de caso, donde el recorte empírico es visto como un espacio contextual, singular, histórico y cultural distinto a otros (Eisenhardt, 1989).

El estudio profundizó en dos campos disciplinares: historia y antropología que dan cuentan de las dinámicas que se generan a su interior con la intención de formar en investigación a los estudiantes, becarios e investigadores noveles. El caso estuvo constituido por la participación de diecisiete docentes investigadores.

Formación institucionalizada en posgrado

Hacia la década del 2000 la provincia de Jujuy presentaba bajos índices respecto a la cantidad de becarios e investigadores en el área de las ciencias sociales, docentes universitarios con título de posgrado, etc. Para abordar esta problemática la Universidad Nacional de Jujuy junto a organismos como CONICET promovieron la formación de los recursos con programas de becas, creación de posgrados, entre otras acciones.

Del trabajo de campo se recuperan diversos avatares de los investigadores en torno a la formación institucionaliza, con énfasis en la obtención de los títulos de doctorado. Identificamos que existieron diversas propuestas fallidas en el cursado, pero lejos de ser un fenómeno individual se convirtió en una característica generalizada de aquellos que no acreditaban los doctorados hasta esa década.

En primer lugar, es importante analizar el modo en que el doctorado, como instancia de posgrado evoluciono, los sentidos que adquirió y la representación que se construyó en torno a él.

De lo recuperado en las diversas entrevistas se identifica que del total de los investigadores que constituyen el estudio de caso, el 80% tuvo un desarrollo profesional y experiencias en investigación previas a su ingreso a la carrera de doctorado.

En este sentido es importante abordar el contexto social e histórico en el cual irrumpió la necesidad, en el marco de las universidades y de los organismos de Ciencia y Tecnología, de que los docentes y los investigadores acreditarán los doctorados; así como el modo en que los sujetos significaron las condiciones en las que se generó tal requerimiento. Una de investigadora manifestaba:

> Cuando yo me recibí uno no tenía que ser doctor, eran doctores algunos profesores, pero era la culminación de tu carrera académica no el inicio, a mí y a mis colegas nos fueron cambiando las reglas del juego porque nos recibimos y uno podía estar con la licenciatura toda su vida con una trayectoria de investigación y no había problema. En el medio nos fueron diciendo que teníamos que hacer posgrados y los fuimos haciendo un poco a los tumbos porque ya tenías clases, ya tenías cátedras, que ya investigabas o ya tenías situaciones familiares o estaban en situaciones de construcciones institucionales.

Recuperando el relato de la investigadora emerge la siguiente pregunta ¿*Como se hace un investigador a los tumbos?* A partir de los datos aportados se identifica que la trayectoria académica de posgrado para muchos de ellos significo atravesar diversas propuestas fallidas.

En el marco de las universidades, la Secretaría de Políticas Universitarias, impulsó la creación de programas tales como el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMEC), el cual tuvo vigencia en el periodo de 1995 y 2001. Este introdujo innovaciones en el financiamiento desarrollado en el nivel superior e incluyó un componente sobre la formación de posgrado para los docentes universitarios, financió equipamiento, ofertas de carreras de posgrado y becas para la realización de doctorados y maestrías en universidades extranjeras y nacionales para aquellas universidades que participaron de este programa y entraron en los primeros dispositivos del sistema de evaluación que se impulsa en este periodo.

En cuanto a nuestro recorte empírico se observa que la totalidad de los investigadores posee título de doctorado en los campos disciplinares en los que se desempeñan. Se observa, además, que el 88% de los entrevistados cursó sus estudios de posgrado fuera de la provincia de Jujuy. Mientras que el 12% es egresado de la UNJu.

Las universidades en las cuales se graduaron presentan la siguiente distribución porcentual: 47% Universidad Nacional de Tucumán, 23% Universidades Extranjeras, 18% Universidad Nacional de la Plata y 12% Universidad Nacional de Jujuy.

El doctorado en el que se graduó el 47% de los investigadores es el de Ciencias Sociales de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Tucumán.

Los años de egreso del 77% de los investigadores en el Doctorado son posterior a 2005 y el 60% de estos doctores se recibió desde 2010 en adelante.

A continuación, se analizan las diversas propuestas fallidas que se cursaron previamente, pero no permitieron concretar la obtención del titulo de doctorado.

Propuestas fallidas I: Doctorado en convenio con la Universidad de Sevilla

La propuesta de doctorado que cursaron los investigadores con la Universidad de Sevilla se da en el marco de colaboración explicitado en los convenios N° 137 (Universidad Nacional de Tucumán, 1991) y el convenio N° 237 (Universidad de Sevilla, 1995). De este último se destaca la cláusula 1° que establece la necesidad de facilitar la cooperación entre Sevilla y la UNJu, y finalmente se menciona como una de las acciones la necesidad de "favorecer la inscripción de licenciados de ambas universidades en los programas de Doctorado".

En este marco es que sesenta docentes de la Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de Cuyo y Universidad Nacional de Tucumán, así como docente de universidades de Colombia y Chile participaron de un doctorado que se desarrolló específicamente con Sevilla denominado Doctorado en Historia de América Latina. Este convenio tuvo dos modalidades por un lado un grupo de docentes que curso los módulos en la UNJu y que debía viajar a la Universidad de Sevilla para rendir la tesis final. Y otro grupo de docentes que viajo a Sevilla y curso los doctorados en esa Universidad.

Los docentes que cursaron en las instalaciones de la UNJu a lo largo del año 1997 y 1998 acreditaron los diversos módulos que dictaban distintos docentes de Argentina e Iberoamérica. Según manifiestan los entrevistados el cursado se desarrolló según lo pautado en la primera instancia. Sin embargo, las dificultades de esta propuesta se suscitaron en el segundo año del cursado cuando debieron iniciar con el proceso de la elaboración de las tesis. La primera problemática devino de la elección de los directores, los cuales debían ser de la Universidad de Sevilla y no del contexto próximo. En segundo lugar, el planteamiento de los temas y las propuestas de abordaje no eran aceptadas por la Universidad. En tercer lugar, se recupera la problemática financiera que imposibilitaba a los docentes poder solventar un viaje a España y costear los costos del posgrado. Un investigador manifestaba:

> […] además tenías que conseguir guita en medio de un gobierno que se caía a pedazos en la situación económica que nos llevó a la crisis económica, de inmediato tenías que conseguir guita para irte a España a defender tu tesis y hacer papeles, yo integre la mayoría que no pudimos.

Esta experiencia finalizo con la acreditación del posgrado por solo tres docentes de los sesenta inscriptos, lo que da cuenta de la baja tasa de graduación.

Propuestas fallidas II: Maestría en teoría y metodología de las ciencias sociales

La Maestría en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy fue creada en 1999, sin embargo, en 2001 fue acreditada antes la CONEAU con la

resolución 509/01. La modalidad de cursada propuesta fue presencial y su dictado fue de carácter continuo.

Según conta en la resolución "esta maestría fue lanzada como respuesta al diagnóstico de carencias en la formación de los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de esta universidad [..]" (CONEAU, 2001).

Entre las problemáticas que se recuperan se destaca la alta deserción inicial, las causan fueron: preferencias por realizar directamente doctorados, o preferencias por otras maestrías –posiblemente de carácter más específicamente disciplinario. También existieron dificultades en relación con las tasas de graduación, desde el año 1999 hasta el año 2008 de los ciento cinco alumnos que ingresaron, solo se graduaron cinco que correspondían a las dos primeras cohortes.

Entre los motivos de los investigadores para desertar de la maestría se recuperan las siguientes afirmaciones:

> Lo que paso es que estaba el propósito de que esto se convirtiera en doctorado y ya cuando estaba avanzada con 800 horas de seminario, sin embargo, no llego a acreditarse como doctorado y bueno yo tenía la necesidad por el tema de mi beca de hacer un doctorado, no una maestría entonces lo que hice fue acreditar una buena parte de horas de seminario y de posgrados

De la propuesta de la universidad sobre convertir a esta maestría en doctorado, existieron diversas instancias de presentación para aprobación y acreditación del Doctorado en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales desde el año 2008 en adelante, pero fueron rechazadas por CONEAU en diversos informes.

A modo de Cierre

La formación institucionalizada y trayectoria académica de los investigadores muestra la movilidad interna que realizaron estos para su formación en distintas universidades, se identifica una cierta "tendencia" a la selección del posgrado y su localización en ciudades metropolitanas más próximas.

Se debe tener presente que los puntos analizados se dieron en el periodo caracterizado como el despliegue y consolidación del Estado Evaluador (Neave y Van Vught 1994; Araujo, 2003; Naidorf, 2009) que coloca a la evaluación como tema clave.

La irrupción del Estado Evaluador introduce modificaciones a las Universidades en términos financieros, organizacionales y administrativos, concretiza su institucionalización con la creación de otros organismos reguladores como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, la Secretaría de Políticas Universitarias, etc.

En la Argentina el desarrollo de la docencia universitaria atravesó múltiples procesos que modificaron la impronta y sentido de la tarea desplegada por los docentes e investigadores.

Como se observa el conjunto de docentes que habían dedicado su tarea solo a la docencia universitaria, con las reglas de juego impuestas en los noventa, paulatinamente debieron

incorporar valores asociados principalmente a la mercantilización del conocimiento y modificaciones a la cultura académica.

Hasta este momento sostienen Leal; Robin y Maidana (2012) la investigación fue desarrollándose en círculos académicos más bien reducidos tanto en número (solo 15 mil docentes de 100 mil realizaban actividades científicas y tecnológicas) como área de conocimiento.

La tarea de docencia e investigación son actividades que se yuxtaponen y complementan en la actualidad, sin embargo, hacia los años noventa se identifican tensiones en el ejercicio de la docencia y la investigación.

También se produjeron cambios relacionados con el aumento de la productividad académica, la competitividad, los tiempos destinados a la gestión administrativa y llenado de formularios y evaluaciones para la búsqueda de recursos financieros.

Bibliografía

Araujo, S. (2003) Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura. La Plata, Argentina: Ediciones Al Margen.

CONEAU Res. N° 509/01 Acreditar la carrera de Maestría en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, Buenos Aires, 19 de diciembre de 2001.

Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research, *Academy of Management Review*, núm14, pp 532-550.

Leal, M.; Robin, S. y Maidana, M. A. (2012). La tensión entre docencia e investigación en los académicos argentinos. En: Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (comp.). El futuro 15 de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes. Argentina: UNTREF. Pp. 356-370.

Naidorf, J. (2009) Los cambios en la cultura académica de la universidad pública. Buenos Aires: EUDEBA.

Universidad Nacional de Tucumán, Convenio n° 137, Convenio marco de colaboración entre consejería de educación y ciencia de la Junta de Andaluzas y las universidades nacionales del Noroeste Argentino para la realización de proyectos de investigación. San Miguel de Tucumán, 1991.

Universidad de Sevilla, Convenio n° 237, Convenio colaboración entre la Universidad Nacional de Jujuy y la Universidad de Sevilla. Sevilla, España, 7 de septiembre de 1995.

El desafío de la calidad educativa en contextos rurales y vulnerables

Martín Miguel Gutiérrez
martinmiguelgutierrez1@gmail.com
Escuela Nº 4631 "Virrey Francisco de Toledo" – La Silleta – Salta

Palabras clave: trayectorias escolares, calidad educativa, innovaciones pedagógicas, gestión estratégica.

Resumen

La calidad educativa, según el marco regulatorio, es una condición que el Estado debe garantizar a fin de lograr la cohesión y la integración nacional, independientemente del origen social, la radicación geográfica, el género o la identidad cultural de los alumnos. Está atravesada por definiciones en torno a estructuras, contenidos, núcleos de aprendizaje prioritarios, formación inicial y continua de los docentes, políticas de evaluación, estímulo a los procesos de innovación y experimentación educativa, recursos materiales, infraestructura, equipamientos científicos y tecnológicos, entre otros.

Es un concepto complejo, multidimensional, ideológico y político que a partir de la mirada en determinados aspectos permite caracterizar el funcionamiento del sistema educativo (Aguerrondo, 2010)

No es una situación en la que se está instalado, sino un compromiso en el que se avanza. La cuestión no es tanto si somos o no de calidad sino si estamos mejorando o no, es decir, si estamos comprometidos con la elevación progresiva del nivel de calidad de la educación que llevamos a cabo en nuestro centro escolar (Zabalza, 2010)

Desde este posicionamiento, la Escuela Nº 4631 "Virrey Francisco de Toledo" de la localidad de La Silleta, en la provincia de Salta, República Argentina, se propuso redefinir su gestión escolar, partiendo de un análisis institucional (Fernández, 1994) para mirar el recorrido realizado y proyectarse con objetivos desafiantes, pero posibles.

Para fortalecerla como espacio de enseñanza, como institución integradora, potenciadora de vínculos y lazos sociales y constructora de ciudadanía se planteó la necesidad de reconstituir las condiciones pedagógicas e institucionales para que todos los docentes puedan enseñar y todos los estudiantes puedan aprender.

Se tuvo en cuenta que las trayectorias escolares en el nivel primario, en el que la tasa de escolarización alcanza casi al 100% de la población, dan cuenta de rasgos de discontinuidad y baja intensidad en los efectos sobre el aprendizaje. La discontinuidad es producto de la ausencia de niños y docentes, de falta de rutinas organizadoras y propuestas de enseñanza progresivas y sin cortes; y la baja intensidad refiere al hecho de estar en la escuela y sin embargo, alcanzar aprendizajes que no siempre resultan satisfactorios.

En una primera instancia fue necesario repensar las cualidades de las experiencias escolares que la Escuela implementaba, consolidar y producir modelos pedagógicos y

organizacionales que potenciaran la enseñanza y el aprendizaje en un contexto rural y vulnerable, que forma parte de un modo particular de diversidad y fortalecer las trayectorias escolares de los niños a partir del despliegue de estrategias institucionales y mejores condiciones de enseñanza.

La propuesta requería de la activa participación de los equipos directivo y docente y suponía la necesidad de tomar decisiones políticas para construir prácticas de enseñanza colectiva, públicamente construidas y fundamentadas y posibles de ser evaluadas.

Uno de los componentes más relevantes de la organización escolar que se tuvo en cuenta fue el tiempo, como factor determinante de la calidad educativa.

Se adhirió al concepto de proceso de mejora, entendido como un proceso estratégico sostenido en el tiempo, con la mirada en el corto y largo plazo que considere múltiples factores para clarificar qué se quiere y qué se puede alcanzar, estableciendo pasos concretos para lograrlo. Esto implicó un diagnóstico inicial, una planificación adecuada, el seguimiento y evaluación permanente (Podestá, 2004). Un proceso de mejora da cuenta de la preexistencia de acciones, de logros y no logros previos, de un camino recorrido, de una trayectoria pedagógica colectiva, con sueños y desafíos a lograr y con metas cumplidas.

Se pensó en la construcción de una buena escuela (Southwell, 2007) en un contexto caracterizado por la modernidad líquida y el declive de las instituciones; una buena escuela es democrática, enseña y donde todos tienen su lugar y donde hay valores y principios compartidos.

Fue necesario "buscar formas diferentes de inclusión: hacer lugar a los niños, construir nuevos lugares simbólicos frente a los ya cristalizados; crear condiciones para la gestación de otros rostros de los mismos chicos (…); ampliar el horizonte de recursos simbólicos que la escuela puede ofrecernos no sólo para transmitir una herencia cultural, sino para colaborar en la comprensión del mundo y sus complejidades actuales" (Avila, 2007)

Para fijar un punto de partida, se señala que en 1907, por pedido de los vecinos, el Consejo General de Educación[66] compra el terreno destinado a la Escuela y pone en funcionamiento la Institución en una construcción precaria, la que es reemplazada en la década de 1960 por el edificio actual.

La vigencia de la Ley Federal de Educación en la década de 1990 implicó la apertura del 3º ciclo (8º y 9º año), ya que en la localidad se carecía de oferta de Nivel Secundario. Recién en 2002 se creó el Colegio Secundario Nº 5149.

Las transformaciones impulsadas a partir de la implementación de la Ley de Educación Nacional configuró la oferta educativa obligatoria completa para la localidad.

En total la matrícula asciende a 507 estudiantes y el equipo directivo y docente está conformado por 38 profesionales.

66 Organismo regulador de la Educación Primaria en Salta hasta 1995.

La Modalidad de Jornada Extendida que se implementa en 6º y 7º grado implica la ampliación de la jornada escolar como un horizonte para la totalidad de las escuelas primarias, y en la provincia de Salta se comenzó a implementar paulatinamente en 2013.

En cuanto al contexto, la localidad de La Silleta está ubicada a 19 km de la ciudad de Salta. Su principal acceso es la Ruta Nacional Nº 51, corredor que une a la provincia de Salta con Chile.

Está emplazada en una zona fértil y de clima templado, permitiendo el desarrollo de la agricultura. No cuenta con ríos cercanos, solamente arroyos que crecen en la temporada estival y que provocan inundaciones en algunos sectores del pueblo.

Desde el punto de vista político, La Silleta forma parte de la Jurisdicción Municipal de Campo Quijano. Desde lo social, es una comunidad con características rurales, ya que gran parte de la población se encuentra dispersa en las fincas que la rodean y se dedican a tareas propias de la ruralidad.

Las casas en las que viven los niños, en general cuentan con agua y energía eléctrica, no así con otros servicios. En la mayoría de los casos son construcciones inconclusas.

Por su antigüedad, La Silleta reconoce su origen en la época de la colonia, es un pueblo aferrado a las costumbres y tradiciones criollas.

No se registra acta fundacional del pueblo, como así tampoco investigaciones, ni publicaciones específicas. Se pueden encontrar registros estadísticos en el marco de estudios demográficos más amplios y reseñas basadas en relatos de antiguos pobladores.

Según el historiador Atilio Cornejo, dos años después de la fundación de Salta, el Virrey Francisco de Toledo ordenó la fundación de un pueblo en Las Silletas para la concentración de mulas de carga destinadas al Alto Perú.

La economía se sustenta en la agricultura y la ganadería menor. No hay industrias ni emprendimientos económicos de envergadura. Se hallan en desarrollo algunos vinculados al turismo y a la industria textil en pequeña escala.

Un grupo de pobladores trabaja en el ámbito del estado. Otro grupo lo conforman quienes concentran su actividad laboral en la ciudad de Salta. Cuenta con emprendimientos comerciales pequeños. Estas características configuran familias con limitadas posibilidades de acceder a bienes y servicios propios de la realidad actual.

La pobreza como producto de la recesión económica de la provincia da cuenta de situaciones extremas que la Escuela debe tener en cuenta. Al respecto, el Anuario Estadístico 2015-2016 de la provincia de Salta registra un 29,1% de hogares con necesidades básicas insatisfechas en el Municipio.

Desde un modelo de gestión estratégica, a partir de distintas herramientas fue posible configurar la visión de la Escuela que quiere que a través de experiencias educativas potentes, sea capaz de promover el desarrollo integral de todos sus alumnos para dar respuestas a los desafíos constantes de una sociedad globalizada y en permanente cambio; cuyos egresados

continúen sus trayectorias escolares en otros niveles y participen activamente en su comunidad construyendo proyectos de vida con autonomía y responsabilidad.[67]

Se procura la construcción de estrategias en las que participe la mayor cantidad de actores institucionales articulando acciones integrales organizadas en dimensiones de intervención focalizadas en lo pedagógico curricular.

Con márgenes de flexibilidad necesaria, procura distinguirse de los modelos tradicionales. Lo que permite incluir la incertidumbre y los cambios en la vida de la Escuela como fase clave y característica del Planeamiento Estratégico.

El empleo de tecnologías de la información y la comunicación (Tics) están presentes en la propuesta cotidiana, optimizando los recursos disponibles: Aula Digital Móvil (ADM), una radio escolar y la edición de una Revista de distribución gratuita.

Otra línea pedagógica de relevancia, es la de Turismo Educativo que asegura experiencias formativas en contextos alternativos. Esta propuesta consolida competencias cognitivas, intra e interpersonales.

La conformación de equipos de trabajo es vital para el logro de todas las propuestas. Esta estrategia se consolida desde el cuerpo docente como una de las competencias para enseñar como la convicción de que la cooperación para el logro de objetivos comunes es un valor profesional (Perrenoud, 1999).

Por otra parte, el desarrollo profesional docente, es un desafío a la clásica concepción de capacitación, en tanto se plantea como factor clave para la renovación de los modelos de enseñanza en base a una identidad renovada: es situacional, continuo e innovador en el que los directivos recuperan su rol de enseñantes.

La evaluación es abordada como una instancia de aprendizaje, como un proceso de desarrollo y apoyo de la metacognición de los docentes para que empleen la información, la relacionen con sus conocimientos previos y la utilicen para nuevos aprendizajes (Anijovich, 2013).

Se explicita lo que se espera durante el desarrollo y al final del año escolar; se comparten los criterios de evaluación y la reflexión de manera conjunta acerca de los logros y aspectos por mejorar. Se ponen en marcha procesos de evaluación de los que participan los estudiantes y las familias a través de encuestas cuyos resultados se socializan con toda la comunidad.

Asimismo se participa en operativos de evaluación del sistema educativo, como el Operativo Aprender que se aplica de manera censal en 6º grado que evalúa los aprendizajes de los estudiantes y sistematiza información acerca de algunas condiciones en los que se desarrollan. El propósito es obtener y generar información oportuna y de calidad para conocer mejor los logros alcanzados y los desafíos pendientes en torno a los aprendizajes para contribuir a procesos de mejora educativa continua.

67 Incluido en el Plan de Mejora Escolar 2018 formulado por la Escuela.

Se evalúan el clima escolar, el autoconcepto académico, la asistencia a clases y el desempeño de los estudiantes en determinadas áreas de aprendizaje.

En el caso de esta Escuela los resultados fueron altamente satisfactorios porque superaron ampliamente la media jurisdiccional y nacional, dando cuenta de que es posible asegurar trayectorias escolares de calidad en contextos rurales y vulnerables.

Bibliografía

Ley Nº 26206. (2006). *Ley de Educación Nacional*.

Aguerrondo, I. (2010). *Entre Directores de Escuelas Primarias.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Anijovich, R. (2013). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique.

Avila, O. (2007). Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. Buenos Aires: El Estante.

Educación, M. d. (2010). Documento "Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas.* Buenos Aires: Paidos.

Inés, A. (2010). *Entre Directores de Escuela Primaria.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Perrenoud, P. (1999). Diez nuevas competencias para enseñar. Paris: Graó.

Podestá, S. G. (2004). Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza. Buenos Aires: Granica.

Silvina Gvirtz María Eugenia Podestá. (2004). *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza.* Buenos Aires: Granica.

Southwell, I. D. (2007). *El Monitor de la educación. Los Dossiers 2004 - 2007.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Zabalza, M. (2010). *Entre Directores de Escuelas Primarias.* Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Identificación oportuna de barreras al aprendizaje y la participación en niños/as entre 3 a 5 de edad del CPC arguello. trayectorias educativas tempranas

Graciela Beatriz del Rosario Sánchez
graciela_2626@hotmail.com
Mercedes Lizet Alina Gutierrez
Luciana Belén Chiari
Universidad Nacional de Córdoba Facultad de Psicología.
Municipalidad de Cba. CPC Argüello (Área de Promoción Social)

Palabras claves: Barreras al Aprendizaje – Modalidades de Cuidado – Desarrollo Infantil – Trayectorias Educativas Tempranas.

Introducción

Recorrer el terreno implica encontrarse con otros, valorar las necesidades, reconocer sus recursos para desde allí realizar una construcción colectiva que permita superar las barreras, fortalecer las prácticas del equipo, afianzando un comportamiento activo en materia de promoción, prevención y captación oportuna. De este modo se evitaría centrarnos sólo en el enfoque de atención, como respuesta a la demanda espontánea y asistemática, articulando acciones que hagan factible la posibilidad técnica de realizar proyectos que promuevan acuerdos entre los distintos agentes de dicha zona considerando los que se encuentren en ejecución en diversas Instituciones.

Trabajar con los distintos agentes permite la construcción de estrategias que promueven el logro de objetivos que favorecen la inclusión e integración.

La participación del otro se convierte así en el medio a través del cual las personas acceden y controlan sus recursos, e implica tanto la toma de conciencia colectiva como el compromiso individual de las mismas.

Los niños tienen demandas específicas para hacernos y los adultos necesidades determinadas para elaborar respuestas creativas y flexibles ante esas demandas.

Planteamiento del problema o situación abordada

El presente Proyecto surge en el marco del Convenio firmado entre el Área de Promoción Social del CPC Argüello de la Ciudad de Córdoba, y la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, en función de una demanda específica acerca de la existencia - o no - de actividades preventivas y compensadoras enfocadas a las dificultades de aprendizaje y desarrollo, vinculadas a desigualdades educativas y sociales, considerando el número creciente de niños/as que consultan a edades cada vez más tempranas por problemas de aprendizaje.

Objetivos

Describir las características del desarrollo social, afectivo y cognitivo en niños/as entre 3 a 5 años de edad.

Establecer cuáles son las barreras materiales y simbólicas que determinan la modalidad de los cuidados.

Establecer la incidencia que tienen las modalidades de cuidado en los procesos de construcción subjetiva.

Fundamentación o implicancias de la experiencia

Construir a través del trabajo en terreno una red de acción, implicó la participación de Instituciones que contienen a los niños/as y sus familias. En este contexto, el contacto e intercambio fluido favoreció la intermediación entre los profesionales y referentes de cada grupo, permitiendo articular progresivamente acciones, establecer seguimiento, acompañar a las familias, reconocer las necesidades del niño/a y los recursos que pone en juego , interactuar, conocer al otro y establecer modos de colaboración sistemáticas y asistemáticas logrando acuerdos .

Las/os cuidadoras/es y familias fueron considerados desde este Proyecto colaboradoras/res esenciales, en esa construcción colectiva; cada uno de los miembros del equipo actuó como participantes involucrados generando un proceso de conocimiento de influencia mutua.

El impacto del proyecto sobre las/os cuidadoras/es, los agentes de salud, la familia y los niños se verá reflejado en la posibilidad de implementar estrategias que permitan eliminar las barreras que obturan la inclusión favoreciendo el sostenimiento de trayectorias integrales de estos niños.

El ámbito comunitario se conformó como un espacio social donde circulan relaciones, saberes y prácticas asociadas al cuidado, proveyendo de diversas y variadas funciones relacionadas -en menor o mayor medida- con el cuidado en la infancia (nutrición, educación, recreación)...

La comunidad residencial (donde viven el niño y la familia) y la comunidad relacional (establecida por nexos sociales entre grupos de personas que poseen una identidad compartida) configuraron el entorno familiar e infantil.

Toda interacción significativa entre un niño/a y un adulto o miembro de una Institución, para ser tal (significativa) implica modos de concebir al otro no sólo en el presente sino en el proyecto posible, en la construcción de su subjetividad.

Ambos son sujetos activos, en proceso de transformación y desarrollo.

Metodologías y estrategias aplicadas

El trabajo en terreno se concretó en base a una serie de principios de intervención (Rappaport, 1987). E*n primer lugar,* la intervención comunitaria debe contemplar un sistema de

valores sociales y éticos que le permita reconocer el derecho de los sujetos a ser diferentes, *en segundo lugar*, debe adoptar una perspectiva ecológica, *y en tercer lugar*, potenciar una distribución equitativa de los recursos materiales y psicológicos.

Al potenciar, empoderar, invitar al otro a ocupar un rol protagónico, permitió a cada uno de los sujetos una determinación individual sobre su propia vida, como así también la participación democrática en la vida de su comunidad a través de otras Instituciones intermedias de su barrio u otras organizaciones comunitarias.

Fortalezas, contradicciones, tensiones y dificultades asociadas con la experiencia

En su mayoría quienes acompañan al niño y la familia a través de distintas Instituciones se sienten parte de la misma, se identifican con sus valores y sienten orgullo de ser parte de la institución, considerándola un buen lugar para trabajar, pese a no hacerlo en condiciones físicas y económicas favorables.

Las **relaciones de las/os cuidadoras/os con las/os niñas/as**, están basadas en la consideración del otro, la comunicación, igualdad, participación y necesidades del mismo, en las diferentes Instituciones por las que transita.

Las familias de los niños son consideradas por el personal de las Instituciones, ya que conocen sus realidades, como cuidadores esenciales y tienen en cuenta sus opiniones.

Relaciones con la comunidad: Las Instituciones se involucran con la comunidad, colaborando con la misma, realizando acciones con los actores sociales, articulando con la red.

Algunas Conclusiones

En él o los espacios en que se desarrolla el acto de cuidar se observaron barreras materiales (déficit de infraestructura).

Infraestructura y Recursos (Barreras materiales): la mayoría de las Instituciones presentan insuficientes recursos humanos y materiales, siendo esto más frecuente en las instituciones NO escolares. El espacio físico disponible, las instalaciones y los materiales disponibles, no son los adecuados para realizar las tareas a cargo de los cuidadores.

Las **barreras simbólicas** (ausencia de políticas efectivas) afectan y caracterizan de manera particular el modo de vincularse entre proveedores de cuidado y receptores de cuidado (niños/as).

En la mayor parte de las Instituciones no se enfatiza el motivar al personal, lo cual se traduce de los datos concernientes a que no existe apoyo económico, ni material para realizarla.

Respecto de los incentivos y reconocimiento de las tareas realizadas, los entrevistados manifiestan que los mismos no existen o sólo se dan en algunas ocasiones puntuales.

¿Qué recomendaciones pueden formular a partir de experiencias relatada?

Las Instituciones que contienen al niño/a y sus familias son parte de las redes de sostén donde éstas se insertan conformando apoyos que complementan y fortalecen.

Las intervenciones deben incluir el abordaje desde las áreas: Educación, Salud, Desarrollo Social, articulando acciones entre las diferentes Instituciones que acompañan, sostienen y atienden a la comunidad educativa de la Zona.

A medida que la comunidad se involucre en el cuidado y la educación de los niños, se mejorarán las condiciones para el desarrollo infantil y el acompañamiento de las trayectorias educativa tempranas de los niños/as de la misma.

En los espacios educativos el niño/a debiera recibir, junto con la alimentación, el juego, el afecto, múltiples enseñanzas en un ambiente que propicie aprendizajes e impulsa su desarrollo integral.

Promover espacios para el cuidado y la enseñanza de los más pequeños es un trabajo sostenido continuo y reflexivo, debiera aportar herramientas a quienes tienen la responsabilidad de organizar, asesorar y consolidar Instituciones.

Una educación para la inclusión social considerará al niño como sujeto de derecho y requerirá de la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación a fin de minimizarlas.

Nos proponemos mediante la participación en juegos, la habilitación de la palabra (hablar, decir, narrar, leer) y la creación a través del dibujo, el modelaje, la pintura, la construcción, en el contexto de desarrollo del niño, de herramientas que contribuyan a disminuir barreras al aprendizaje y la participación.

Bibliografía

Arranz Freijo, E. – Oliva Delgado, A. Coords (2010) "Desarrollo Psicológico en las Nuevas Estructuras Familiares". Cap. 1 La Influencia del Contexto familiar en el desarrollo psicológico durante la infancia y la adolescencia. Edit. Pirámide. Madrid

Batallán G. y Neufeld María Rosa –Coords (2011) Discusiones sobre Infancia y Adolescencia. Cap-1 Tiempos y lugares en la construcción cotidiana de la Infancia. Edit. Biblos. Bs As. Argentina

Baquero, R 2001. "La educabilidad bajo sospecha", en Cuaderno de Pedagogía. Rosario, Año IV, Nro. 9

Baquero, R. 2000. "Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual" en Avendaño y Boggino (comps.) La escuela por dentro y el aprendizaje escolar, Rosario: Homo Sapiens.

Baquero R. 1997."Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educacional", Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

Baquero Ricardo 1997."La pregunta por la inteligencia", Propuesta Educativa, Año 8. W .

Bronfenbrenner, U. 1987.: "La Ecología del desarrollo humano.". España. Paidos.

Cordera, María Elena, 2006: "Las relaciones tempranas en el proceso de diferenciación personal"." Imprenta FFyH U.N.C.

Cordera, María Elena, (2012): "La familia: Institución que se re-significa en la conformación subjetiva de los hijos". Edit. Brujas.

Colombo Rosa /Beigbeder Carolina "Abuso y Maltrato infantil". Hora de juego diagnóstica 2ª Edición Editorial Cauquen 2005.

Convención Sobre os Derechos del Niño 1989

Dabas, Eliana2005: "Redes Sociales, Familias y Escuela". Buenos Aires, Argentina. Paidos,

De Bono, E. 1994.: "El pensamiento creativo" Ed. Hurope. Barcelona.

Devalle de Rendo y Vega, V.2006;"Una escuela en y para la diversidad". Edit Aique. Argentina.

Garaigordovil, M. (2003) *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Gracia M. (2003) Comunicación y Lenguaje en primeras edades. Intervención con Familias. Cap. 1-1.3 La interacción comunicativa y lingüística entre adultos y niños. Cap. 1.4 El desarrollo de la comunicación y el lenguaje y las actividades de juego. Edit. Milenio. España

Lejarraga,H. 2008.: "Desarrollo del niño en contexto." Bs. As Ed. Paidós Tramas Sociales.

Lester, Stuart y Russell Wendy (2011) El derecho de los niños y las niñas a jugar. Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 57s. La Haya-Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

López O. (1994) "La creatividad o el derecho a ser diferente. Una propuesta psicopedagógica preventiva de 0 a 7 años". Cap. 7 Los procesos creativos en el niño. 7.1 Modelado. Edit. Novelibro S.A. Bs.As. Argentina

Narodowski, M. Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Aique. 1994. Bs. As.

Querol, Xavier: "El Niño maltratado" Ed. Interamericana. México 1991.

Rogoff, B. 1993,: "Aprendices del pensamiento" Barcelona, España. Paidós,

Tonon Graciela; "Maltrato Infantil Intrafamiliar" Una propuesta de intervención Ed. Espacio Bs.As. 2001

El uso pedagógico de las imágenes. Regímenes escópicos y prácticas disruptivas

Hernández Emilce
hernandez.er@hotmail.com
Facultad de Humanidades- UNCA

Palabras clave: imagen, función pedagogía, régimen escópico, desplazamiento

Resumen

El presente trabajo se circunscribe en torno al uso pedagógico de las imágenes en relación a las posibilidades críticas y contra-hegemónicas que estas propician en las instancias de construcción del saber.

Es preciso considerar que si algo nos define hoy en nuestro contexto social, caracterizado por una saturación de imágenes, es ser espectadores de eventos visuales que condicionan el vínculo con la realidad percibida. Sin embargo, este registro de exceso de visibilidades convive con cierta ilusión de transparencia de las imágenes, vinculado con una función meramente representacional. Desde esta perspectiva es fundamental concebir que las configuraciones icónicas se producen, circulan y consumen de acuerdo a determinados regímenes de visibilidad ligados a estructuras de poder. En este marco, resulta pertinente precisar el alcance del concepto de *régimen escópico* al que aludimos. Este se comprende como aquello que cada era considera verosímil en relación a lo visible, es decir, la existencia de un cierto modo de ver, propio de una época y definido por un conjunto de aspectos históricos, culturales y epistémicos que lo moldean. En otras palabras, el régimen escópico se comprende como la estructura abstracta que determina lo cognoscible por lo que puede ser visto (Brea 2007, Mitchell 2018). Tal construcción vuelve entendible que nuestras prácticas como sujetos visuales sean complejas, contradictorias y oscilantes (Abramowski, 2017)

Ahora bien, en el ámbito pedagógico, el uso de las imágenes requiere de una evaluación crítica y permanente, fundamentalmente para incorporar la noción de que desde las habitualidades del ver, así como desde la misma estructura semántica inscripta en la iconicidad se organiza aquello que la imagen dice/no dice y cómo lo dice. Este carácter de criticidad propuesto parte de considerar que vivimos en un entorno social de visibilidades controladas e intencionadas, en el que reconocemos que, al lado de toda visibilidad, siempre habrá algo vedado o excluido.

Los regímenes escópicos en los que se inscriben nuestros hábitos de mirar determinan un *régimen particular de creencias,* en tanto a partir de ellos se ordena lo visible, pero también los asentimientos, las adhesiones, las sospechas y las conformidades que versan alrededor del mundo visual. Esta complejidad desplegada en la mirada se debe a que la captación de la imagen se lleva a cabo a partir de procesos socioculturales de construcción, adquiridos mediante diferentes mecanismos -tanto conscientes como inconscientes- de apropiación, vinculados a los formatos tecnológicos, políticas de mercado, circuitos de circulación,

transmisión histórica y prácticas de consumo social. Así, la cultura visual no se reduce a consumir y producir repertorios de imágenes, sino que se conforma a partir de un sistema de adhesiones, creencias y prácticas constitutivas *del ver*. En este marco, la educación sistemática, entre otros formatos de institucionalización, contribuye a esta conformación de visibilidades a partir de lo que muestra y oculta, lo que elogia y oprobia, o lo que presenta en términos de valores o dis-valores.

Ahora bien, es preciso reconocer que esta co-presencia entre lo lumínico y opaco (lo que se muestra y excluye) de la que participa la imagen nos aleja de un reduccionismo de transparencia y univocidad. Asimismo, el carácter polisémico que portan las vuelven dispositivos desde los cuales es factible cuestionar, desestabilizar o aportar a la construcción del saber.

A pesar de estas aseveraciones, los abordajes realizados desde el campo de la pedagogía de la imagen se inscriben en una posición crítica sobre el uso meramente didáctico al que son reducidos los dispositivos visuales. Estos estudios cuestionan que, en la habitualidad de su uso didáctico, la imagen ha sido reducida a un valor meramente ilustrativo, mimético o transitivo que requiere ser interpelado. La reflexión sobre cómo se forma o qué produce la mirada tiene escasa presencia en la discusión cultural y pedagógica y aún menos en la práctica educativa (Carli, 2014, pp.85-87). Concebimos que si la imagen funciona como mímesis del carácter expositivo de la clase, como mera representación de lo que se enuncia, se la circunscribe a un plano reproductivo del saber volviéndola funcional al tradicional binomio de forma y contenido. Por el contrario, si se valoriza la perspectiva "intersticial" o "reflexiva" de la imagen, su posibilidad de ser tematizada y en ello doblegamos, desde la alfabetización de la mirada, su adscripción a un determinado régimen escópico podríamos llegar a inferir construcciones de sentidos más ligados a un carácter relacional, productivo y crítico del saber.

Las prácticas pedagógicas se asientan en la primacía del logos, formatos expositivos y discursos de hegemonía disciplinaria en cuyo lugar, la imagen, concebida como elemento neutral y univoco, opera sólo como constatación, como garantía de verdad y desde una posición auxiliar. Es imperioso que reconozcamos que si los usos de la iconósfera no se problematizan en relación a los mecanismos institucionalizados que determinan los modos del ver, no será factible recuperar a la imagen en su auténtico aporte respecto a la reapropiaciones del saber. Asimismo, si estos usos sólo reproducen los discursos atados al canon disciplinar no habrá lugar a que los problemas de las ciencias, la técnica o la cultura puedan ser abordados enfatizando su tratamiento en clave social.

Nuestros planteos pretenden establecer, desde la perspectiva de la pedagogía de la imagen, las relaciones entre imagen y educación a partir de considerar cómo son incluidos los distintos lenguajes, el valor o legitimidad que tienen dentro de un cierto orden y la vinculación con relaciones sociales más amplias. En este sentido, la imagen no es un signo icónico aislado sino, como diría Dussel (2017), es "una práctica social que se apoya en esa representación

icónica" (p.4). Como tal, la imagen se inscribe en una red de relaciones a partir de las cuales sólo debe ser interpretada.

Ahora bien, siendo que la imagen, en este plano, además de una herramienta didáctica es también una herramienta cultural, puede provocar efectos ambivalentes en cuanto a la cuestión de la apropiación. Si adherimos a la potencia ambivalente de la apropiación, la imagen puede ser interpretada desde el sentido que le da Bajtín (2008) a este proceso. El autor plantea un mecanismo por el cual cada uno toma la palabra ajena y la hace, en parte, propia. Pero este proceso es difícil y complejo, debido a que los enunciados ajenos no son elementos neutrales, sino que están sobrecargados de intencionalidades y valoraciones. En este orden, es preciso considerar que la interpretación que opera sobre las imágenes está cargada de valores y significados que pueden anclarse o dialectizarse en las concepciones culturales y sociales construidas en el marco de las prácticas pedagógicas

Profundizando este carácter social en la construcción del saber, consideremos los aportes de Malosetti Costa (2017), quien sostiene que "las imágenes deben ser leídas no como un tipo particular de signo propio del campo de la lingüística, sino como un dispositivo que funciona como el mismo actor en la escena histórica" (p.5). La autora pretende remarcar con ello el poder que portan las imágenes como vehículos de transmisión de la realidad social. Efectivamente, hay imágenes que, aunque no pertenezcan a los circuitos institucionalizados de exhibición, logran una reapropiación y resignificación de su contenido en este plano. De acuerdo a estos aportes, se sugiere que capturar ese núcleo de *irreductible fuerza*, ese *valor ontológico* de la imagen en el cual estaríamos dispuestos a creer está asentado en la fuerza simbólica de ésta. Esa fuerza o potencia se construye a partir de las descripciones o traducciones que acompañan a las imágenes como así también a las prácticas, *operaciones materiales*[68] que interactúan o modifican, activan y desactivan los poderes de la imagen como artefactos culturales.

Desde esta lógica, la imagen puede ser un vehículo de operaciones que apunten a la desestabilidad de lugares de poder como a la construcción de identidades, resistencias, alternativas capaces de generar fisuras hacia el interior de ciertos modelos opresivos y hegemónicos. Pretendemos señalar que a partir de las *operaciones materiales* que se establezcan con las imágenes se pueden desarrollar otros registros en la construcción del saber, aptos para la gestación de la forma pública y democrática de la educación.

Una práctica educativa consecuente con la actual episteme escópica, caracterizada por una visibilidad saturada y ubicua, reivindica la potencialidad que poseen ciertas

68 Es apropiado aclarar el sentido atribuido a la expresión "operaciones materiales". Para ello resulta oportuno considerar la siguiente cita: "Operaciones tales como su inclusión o exclusión de museos, mercados de arte y circuitos de exhibición, reproducción masiva, etc. son las más evidentes de tales prácticas, pero podemos pensar también en un amplio rango de prácticas menos evidentes de uso, reapropiación y resignificación. Se trata de la capacidad de ciertas configuraciones visuales poderosas de "contaminar" o atraer nuevas imágenes, de capturar la atención y persistir en la memoria colectiva, encarnando ideas y sentimientos complejos" (Malosseti Costa, 2017,p.5)

configuraciones visuales de capturar la atención y persistir en la memoria colectiva. Existen registros escópicos que logran inscribir ciertos desplazamientos de lugares y valores, que se nos dan como indicios de un cuestionamiento a estructuras tradicionales y hegemónicas. Existen imágenes que habilitan en su "poder" ciertas disrupciones con lo ortodoxo, lo disciplinar o lo hegemónico generando agenciamientos. Imágenes que permiten el reconocimiento y la perduración de un modo poderoso para desactivar mecanismos de marginación y exclusión.

Desde los estudios visuales, y en este marco, desde la pedagogía de la imagen, se presenta la perspectiva de una nueva consideración del curriculum en dirección al uso de la imagen como forma de obliterar la tradicional perspectiva centrada en una dimensión "logocéntrica", textual y unidireccional del contenido a transmitir. Dicha perspectiva tradicional, propia de las "sociedades disciplinarias" de las que nos hablara Foucault en *Vigilar y Castigar*, pone el acento en la estructura espacial ligada al ocularcentrismo moderno, la perspectiva cartesiana que hace centrar la imagen en el ojo de quien mira, en la subjetividad puramente reflexiva. Los desarrollos provenientes del campo de los estudios visuales y, más específicamente, los planteamientos propios de la pedagogía de la imagen, procuran incluir la imagen y el carácter "intersticial" o "marginal" en la dimensión del curriculum. Mediante una política de educación de la mirada, la pedagogía de la imagen apunta a cuestionar y modificar la linealidad de la noción convencional, revalidando en las prácticas educativas el carácter rizomático, dicho en términos deleuzeanos, de nuevos "modos de ver" y aprender. Esta perspectiva se refleja en las palabras de Richard (2006) quien afirma que "el devenir político de la imagen consiste precisamente en dirigir la mirada hacia su opacidad constitutiva que le sirve de montaje al juicio crítico, cuando éste se propone mostrar que ninguna forma coincide plenamente consigo misma" (p108)).

Bibliografía

Abramowski, A. (2017) *"Cómo mirar, mostrar, sentir y enseñar en un mundo que mira, muestra y siente demasiado"* Diplomatura: Educación, imágenes y medios Cohorte 13. FLACSO Virtual.

Bajtín, M. (2008) *Estética de la creación verbal.* Siglo XXI, Buenos Aires.

Brea, J. L. (2007) Cultura RAM. Mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica. Barcelona, Gedisa.

Carli, S. (2014) "Ver este tiempo, la forma de lo real". En Dussel, I. & Gutiérrez D. (eds.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.* Manantial. Buenos Aires.

Dussel, I. (2017) "Imágenes y pedagogía. Algunas reflexiones iniciales" Programa Nacional de formación docente Nuestra escuela. Ministerio de Educación. Disponible en http://www.academia.edu/

Malosetti Costa, L. (2017) "La imagen en la cultura occidental". En Educación, imágenes y medios. FLACSO, Buenos Aires.

Mitchell, W. (2018) Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación visual y verbal. Akal, España.

Richard, N. (2006). "Estudios visuales y políticas de la mirada". En Dussel, I.; Gutiérrez D. (eds.), Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires.

Apropiaciones de TIC: Las voces de las docentes de Educación inicial

María Fernanda Hidalgo
mfh.facdef@gmail.com
Nancy Victoria Ríos
Matías Rodriguez Moreno
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Apropiaciones, Tecnologías De La Información Y Comunicación, Maestras, Educación Inicial

Resumen

La presente ponencia constituye un avance del proyecto H620 titulado "Los procesos de apropiación de las TIC en las prácticas de enseñanza de Educación Inicial" aprobado por la SCAIT para el período (2017-2019).

Este proyecto indaga las prácticas de enseñanza en la Educación Inicial, dado que este nivel constituye el primer tramo de educación obligatoria, en el que se inicia el proceso de introducción al conocimiento definido como socialmente valioso, la equiparación de capitales culturales y de oportunidades educativas.

Desde el proyecto se concibe el abordaje a las prácticas de enseñanza en sus tres fases: pre-interactiva, interactiva y post-activa en tanto espacios que posibilitan la toma de decisiones por parte de las docentes. Por ello se prioriza la perspectiva interpretativa apelando a técnicas cualitativas, en este caso: entrevistas a las maestras de educación inicial.

Las entrevistas posibilitaron la identificación de tipos de apropiación de las TIC en las prácticas de enseñanza.

En el campo de las tecnologías digitales, el nivel inicial es objeto de políticas incipientes dirigidas al equipamiento o inclusión en la enseñanza, como recurso o contenido de la misma. Actualmente el programa nacional Aprender Conectados contempla líneas de acción en la educación inicial.

Desde una perspectiva histórica, la educación inicial constituye el primer escalón en la trayectoria escolar de los niños y las niñas. En las últimas décadas, este nivel, experimentó importantes cambios y avances en Argentina. El despliegue de diversas políticas públicas nacionales y provinciales conlleva la consideración de que este nivel atraviesa un momento que puede denominarse "histórico".

Un hito fundamental fue la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que concibe a la educación inicial como unidad pedagógica que comprende a los niños y niñas desde 45 días hasta los 5 años de edad. En 2014, con la ley 27.045 se extendió la obligatoriedad de asistencia a los 4 años de edad y se amplió el compromiso de universalización de los servicios educativos para los niños y niñas de 3 años.

Estas políticas generaron un impacto en nuestro país con la expansión de la matrícula del nivel

(…) que creció en un 24,2% en el período 2001-2013, con una matrícula nacional del 81,5 % en la sala de 4 años, y un 96,3% en la sala de 5 años, con una asistencia casi universal (Batiuk y Coria, 2015, p.11)

A pesar de estos avances en cuanto a inclusión educativa aún se trata del nivel de menor desarrollo y alcance, en el que todavía se concentran importantes desigualdades en materia de acceso y calidad. Por ello se trata de un nivel en el cual es necesario fortalecer la enseñanza con propuestas educativas de calidad y adecuadas para promover aprendizajes significativos para todos los niños y niñas.

Su mandato democrático implica garantizar que los niños que asisten a la educación inicial cuenten con experiencias formativas ricas, adecuadas a su edad y actualizadas desde el punto de vista didáctico, en las que el juego se reconozca como un contenido central y que, sobre todo, estén diseñadas para promover el placer por conocer y aprender (Batiuk y Coria, 2015, p.11).

Estos notables y vertiginosos cambios demandaron también una transformación del rol docente para asumir la responsabilidad de la circulación de conocimientos socialmente válidos, y de su apropiación por parte de los niños.

A nivel provincial la Ley de Educación N° 8391 sancionada en 2010 establece como uno de los objetivos de la educación inicial "Desarrollar en los alumnos el conocimiento y respeto del patrimonio histórico, geográfico y cultural de su medio local, para estimular el sentimiento de pertenencia al mismo".

Para el abordaje del objeto de investigación se define a las Tecnologías de la Información y la comunicación, no sólo en relación con la tecnología digital, sino apelando a la integración de las tecnologías de la información con otras tecnologías de la representación, como el cine y la televisión. Las TIC proveen de información al tiempo que vehiculizan imágenes, relatos y fantasías que operan tanto sobre la imaginación como sobre el intelecto. Es decir que no se trata de desplazamientos de unas tecnologías por otras, sino de un *proceso de convergencia*. En tal sentido, se reconoce dentro de las TIC, tanto a los tradicionales o antiguos medios como a las "nuevas" tecnologías de la información. De este modo las TIC incluyen el cine, la radio, la televisión, la prensa, Internet, las computadoras personales, los celulares, las plataformas educativas, entre otros. Esta convergencia de medios, se produce gracias a que el desarrollo tecnológico - propiciado por la digitalización tecnológica de soportes- hizo posible que los distintos medios de comunicación fluyan y compartan las mismas plataformas. Según Buckingham (2008, p. 110) "estamos asistiendo al borramiento de límites, a la fusión de tecnologías, formas y prácticas culturales que antes eran independientes, tanto en el punto de producción, como en la recepción".

Asimismo, las tecnologías no deben concebirse simplemente como un conjunto de dispositivos neutros "muy por el contrario son determinadas de maneras particulares por los

intereses y las motivaciones sociales de las personas que los producen y los usan" (Buckingham, 2008, p. 13).

Por otra parte, los diferentes grupos sociales tienen diversas posibilidades de acceso a estos recursos, así como diferencias en los usos que hacen de los mismos. Es decir, si bien existe una importante carrera tecnológica que apunta a dicha convergencia existe, en paralelo,una creciente desigualdad en relación a la dimensión social del acceso, uso y apropiación de estas tecnologías.

Además Benítez Larghi (2013) retoma la teoría social de los medios desarrollada por Thompson (1998) y propone entender el concepto de *apropiación*, como el proceso material y simbólico de interpretación y dotación de sentido respecto a un determinado artefacto cultural por parte de un grupo social. Contrapone la idea de apropiación al de consumo. Si el término apropiación se asocia con la idea de consumo cultural, se presupone que las posibilidades de acción vienen predeterminadas y cerradas en las propias tecnologías, mientras que el concepto de apropiación aquí propuesto pone el énfasis en la capacidad de los sujetos para volverlas significativas de acuerdo con sus propios propósitos.

Entre los resultados incipientes del análisis de las entrevistas a las maestras se destaca la perdurabilidad de muchas tecnologías a través del tiempo y como se utilizan nuevas herramientas de carácter digital para recrear los mismos usos que antaño se hacían con tecnologías analógicas (usos consagrados).

Como contrapartida la introducción de tecnologías digitales ampliaron las posibilidades de edición y de re-creación de las producciones realizadas tanto por el docente como por los niños y las niñas en las experiencias desarrolladas en el jardín de Infantes (usos innovadores). De este modo, "las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales a la enseñanza les habilitan a los docentes imaginar nuevos recorridos pedagógicos y nuevas estrategias que les permiten, a su vez, redimensionar sus prácticas de enseñanza (Rolandi, 2015, p.158).

Bibliografía

Batiuk, V. y Coria, J. (2015). Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina: aportes para mejorar la enseñanza. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de http://www.oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/EDUCACION_Las_oportunidades_educativas_nivelinicial_UNICEF_OEI.pdf

Benítez Larghi, S. (2013) Lo popular a partir de la apropiación de las TIC Tensiones entre representaciones hegemónicas y prácticas. En: Question – Vol. 1, N.° 38 (otoño 2013) Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Recuperado de: http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1813/1575 Consulta: 10/09/15

Buckingham, D. (2008) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Rolandi, A. M. (2015). "Las tecnologías en las prácticas de enseñanza de los docentes de Nivel Inicial: algunas reflexiones sobre sus usos de ayer y de hoy". Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://docplayer.es/23613382-Las-tecnologias-en-las-practicas-de-ensenanza-de-los-docentes-de-nivel-inicial-algunas-reflexiones-sobre-sus-usos-de-ayer-y-de-hoy.html

Sirvent, M. T. (1999). Los diferentes modos de operar en investigación social. Cuaderno de cátedra Nº 5/29/03, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.

Poblar con palabras poéticas: problemáticas y desafíos en torno a la formación de lectores

Carla Maria Indri
cmindri@gmail.com
INVELEC-CONICET-UNT

Palabras clave: aulas de literatura, escuela primaria, inclusión, formación de lectores

Los niños y niñas presentes en las aulas de nuestras escuelas primarias ingresan a la cultura escrita a través de una magia cognitivamente desafiante o por medio de un entrenamiento de habilidades básicas, como afirma Ferreiro (2012). Sus trayectorias trazan distintos destinos donde solo algunos se forman como lectores.

En el presente trabajo me propongo analizar algunas problemáticas en torno a la formación de lectores presentes en una muestra intencional de *aulas de literatura* (Gerbaudo, 2011). Me detengo especialmente en el segundo ciclo del nivel primario debido a que este trabajo forma parte de una investigación de mayor envergadura sobre las prácticas de enseñanza de la literatura en las aulas de 5to y 6to grado.

Entender la lectura en términos de derecho no es autoevidente. Por el contrario, como lo plantea Rinesi (2013), se trata de una postulación política donde el Estado tiene a su cargo la tarea de llevar a cabo una mutación "del privilegio en derecho, de lo particular en universal, de la desigualdad en igualdad, de la aristocracia en democracia." (pp. 14-15). En este sentido, la política de compra y distribución de libros de literatura[69] a las escuelas durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2015) fue una iniciativa que garantizaba el ejercicio efectivo del derecho a la lectura contrarrestando la apropiación diferencial de los libros como bienes materiales y simbólicos de la sociedad.

Bialet (2018) destaca la expansión de políticas públicas de lectura en el período de 2005 a 2015 dando cuenta de las distintas estrategias de acercamiento a los libros llevadas a cabo desde la instalación del Plan Nacional de Lectura y otros programas. No obstante, reconoce los problemas y debates de aquella etapa e incluso hace referencia a los temas pendientes explicando la falta de "acuerdos epistemológicos en torno a lo que se entendía por *lectura*" (p. 24).

A partir del análisis de un corpus de entrevistas realizadas a docentes de dos escuelas primarias tucumanas, formulo tanto las dificultades y estrategias planteadas por las entrevistadas como otros posibles obstáculos que se pueden advertir en las aulas de literatura.

Las concepciones en torno a la lectura, la literatura y la imaginación que tienen las docentes influye en los *modos de leer* (Ludmer, 2015) que se habilitan en el aula. En efecto, el camino lector de cada entrevistada establece un diálogo con las herramientas y estrategias

69 La Resolución N ° 247/15 del Consejo Federal de Educación, fechada el 23 de febrero de 2015, declara que el Ministerio de Educación de la Nación publicó y distribuyó gratuitamente cuarenta millones de ejemplares de cuentos y poemas y más de quince millones de libros en todas las escuelas del país.

desplegadas en sus clases. Posicionar a las docentes como lectoras mediadoras nos permite visibilizar la relevancia de la formación literaria para la conformación de comunidades lectoras en las escuelas.

En las aulas de literatura se observan tendencias que requieren ser revisadas como el *aplicacionismo,* el *deteccionismo* y *la sinécdoque lingüisticista* (Gerbaudo, 2011). Con el primer concepto se hace referencia al abordaje de cualquier texto a partir de categorías impostadas que no fueron revisadas para su re-uso en determinados contextos. El segundo término da cuenta de una práctica generalizada donde se promueve únicamente la identificación de recursos en un texto. Por último, la *sinécdoque* se desarrolla cuando en el aula se desestima el contexto de producción y recepción para en su lugar resaltar solo los recursos de un texto pretendiendo dar cuenta del todo a partir de esta parte del objeto. Estas tendencias constituyen riesgos al momento de la enseñanza dado que la lectura literaria pierde su carácter de experiencia (Larrosa, 2006).

La carencia de lectores, como plantea Bialet (2018), excede a un problema pedagógico constituyendo una problemática sociopolítica y cultural dado que se limitan las posibilidades de participación plena de los sujetos en la sociedad de la cual forman parte. Si bien son múltiples los factores que causan el debilitamiento y la pérdida de los lazos sociales (Saraví, 2007), las investigaciones de Petit (1999, 2001, 2009, 2015) y Fernández (2006) reconocen a la lectura como una herramienta capaz de contrarrestar algunos de los efectos de la exclusión social. Las capacidades de simbolizar e imaginar, enriquecidas mediante el encuentro con los libros, contribuyen también a la construcción de una ciudadanía activa. El reparto de lo sensible se corresponde con una distribución de espacios, tiempos y formas de actividad, la cual revela quienes pueden tomar parte en lo común (Rancière, 2014).

"Si no nos escuchan leer los chicos, ¿qué escucharán? Solo a los que controlan las ideas del poder, los medios." (2018, p. 56), sentencia Graciela Bialet. Ante los discursos cristalizados que posicionan a los sujetos como seres pasivos, los textos literarios dirigidos a las infancias defienden el juego del lenguaje dando lugar a la construcción de nuevas subjetividades. Me pregunto, entonces, ¿Cómo ingresa la literatura a la escuela? ¿A partir de qué prácticas las maestras ayudan a otros a leer? ¿Estas prácticas docentes contribuyen a formar lectores?

Bibliografía

Bialet, G. (2018). Prohibido Leer: reflexiones en torno a la lectura, literatura y aculturación. Buenos Aires, Aique

Fernández, M. G. (2006). ¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social. Buenos Aires, Biblos.

Ferreiro, E. (2012). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Gerbaudo, A. (dir.) (2011). La lengua y la literatura en la escuela secundaria. Santa Fe, Homo sapiens ediciones.

Larrosa, J. (2006). "Sobre la experiencia" en Separata Revista Educación y Pedagogía ¿Y tú que piensas? Experiencias y aprendizaje Vol. 18, pp. 43-51. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286

Ludmer, J. (2015). Clases 1985: Algunos problemas de teoría literaria. Buenos Aires, Paidós.

Petit, M. (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México, Fondo de Cultura Económica.

---------- (2001). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México, Fondo de Cultura Económica.

---------- (2009). El arte de la lectura en tiempos de crisis. México, Editorial Océano.

---------- (2015). Leer el mundo. México, Fondo de Cultura Económica.

Rancière, J. (2014). El reparto de lo sensible: estética y política. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Rinesi, E. (2013). "La lectura como derecho" en Abadi, A. et al. Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura (pp.13-16). Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento

Saraví, G. A. (2007). De la pobreza a la exclusión: Continuidades y Rupturas de la Cuestión social en América latina. México, Prometeo Libros.

Las subjetividades en la conformación del campo de estudio de la Formación Docente

Marta Alicia Juárez
martadetuzza@yahoo.com
Leonor Alicia Vela
leonorvela3@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: subjetividades, formación, campo de estudio.

Introducción

La formación docente en la República Argentina encuentra sus raíces en el *Normalismo Argentino,* corriente filosófica - pedagógica - política que tenemos incorporada como historia en nosotros mismos.

El análisis de esas raíces y de tradiciones posteriores y sus presencias en las políticas actuales, en el discurso pedagógico y en las propias prácticas, permitirá avanzar hacia la construcción del rol de profesor - investigador. Es decir, avanzar en la institución de nuevas tradiciones de pensamiento, cultura profesional y reflexión que fundamenten la formación del profesional en Ciencias de la Educación

Este enfoque considerará en forma central la superación del componente técnico - eficientista de un tipo de formación, para apuntar a otra centrada en actitudes, en la vertiente humana y personal, que conjugue la reflexión sobre la acción sustentada por Schön (1983) y por Stenhouse (1987- 1991) con la propuesta crítica de Giroux (Smyth (1992); Zeichner(1993); Grundy (1987); Kemmis (1989), entre otros.

Objetivo

Aportar un enfoque posible al campo de Formación Docente, en construcción a partir de las últimas décadas del siglo XX y la actualidad.

Desarrollo

Un campo multi referenciado implica la multiplicidad de actores que lo transitan y lo viven con sus propias cosmovisiones. Las teorías incorporadas en el devenir de la formación y del desarrollo profesional y la interacción con los pares y otros actores educativos, permiten al sujeto construir su subjetividad y ensayar teorías sobre la docencia y su relación dialéctica con el conocimiento, la enseñanza y los otros sujetos.

La idea de enseñanza también refiere a la relación con el otro pero a partir de sí mismo, es un "retorno sobre sí mismo" (Filloux, 2002). Retornos que contienen, pensamientos, sentimientos, percepciones sobre sí mismo pero que sólo puede hacerse con la mediación del otro. Según esta perspectiva, la enseñanza significa un retorno en el otro que a su vez

reconstruye para sí de acuerdo con su mundo interno, sus deseos inconscientes y su historia personal.

La consideración de la intersubjetividad que no significa lo mismo que interacción (Filloux, 2014) como elemento constitutivo del campo de la formación docente, implica actualizar conceptos ya instalados en el colectivo docente y que remiten solamente a la relación docente- alumno- conocimiento.

Por su parte, la sociedad demanda de la Formación Docente la formación de los sujetos en una serie de capacidades y competencias que le permitan a los futuros docentes desempeñarse con cierta solvencia en la enseñanza.

Estas demandas de distintos sectores sociales a la Formación Docente crean espacios de conflicto tanto a los planificadores de los Currícula de formación, como aquéllos que deben gestionarlos en las Instituciones y en forma directa y ayuda a los sujetos que se insertan en el mundo laboral sin tener herramientas adecuadas para atender las demandas de su profesión.

El desarrollo sostenido de las nuevas tecnologías junto a la pauperización de los recursos del estado para proveer de una educación básica al pueblo, acorde con los tiempos actuales, por nombrar sólo un par de ellas, constituyen antinomias que tensionan pero al mismo tiempo permiten la constitución de un campo de estudio nuevo, que trascienda el enfoque disciplinar y que considere a la práctica como el eje de sus preocupaciones. Este campo complejo, aun en formación, pero al mismo tiempo demandante de un proceso sistemático de reflexión teórica, es la preocupación de los debates actuales

Pero la Formación Docente aparece como un objeto de estudio complejo y multirreferenciado. (Gimeno Sacristán, 1989), en el cual, la práctica de la formación en los contextos institucionales parece correr por caminos diferentes de las teorías que tratan de comprender este hecho y proponer alternativas para su transformación. Sin embargo es posible construir un campo de estudio particular en el cual encuentren significación y sentido las interpretaciones de las prácticas pedagógicas generadas en un currículum (Gimeno Sacristán, 1991) contextualizado por el subsistema de Formación Docente en el cual los aportes de conocimientos sociológicos, políticos, pedagógicos y psicológicos se articulen para posibilitar el desarrollo del pensamiento práctico del futuro profesional en Ciencias de la Educación.

La sociología de las profesiones estudia la pertinencia de las mismas con las demandas sociales que las generan. En palabras de Díaz Sobrino (2007) "*la formación de los conocimientos deben tener utilidad social o mejor dicho, valor social, esto implica que deben ser pertinentes en la perspectiva de la sociedad en la cual y para la cual son generados*"

En consecuencia, los sujetos que intervienen en la concreción de la formación de los docentes a nivel institucional, experimentan en lo cotidiano de su labor la incertidumbre generada en el aislamiento. Qué hacer desde la gestión institucional para acompañar el proceso de formación de los futuros docentes? ¿Es posible construir redes de significación

social entre los sujetos que comparten una tarea tan delicada como es la formación si el mayor problema es la falta de comunicación y de acuerdos sobre el problema que nos ocupa.

Nuestra postura es contemplar la posibilidad de la construcción de un campo de estudio, ya en formación, que dé cuenta de un desarrollo de concepciones psicosociológicas- político-educativas en los formadores de segundo grado (Souto) que son nuestros alumnos en la Facultad.

Esto permitiría encontrar soluciones propias, reales y concretas que condujeran a construir teorías y prospectivas para un mejor ejercicio de la docencia superando los análisis de las concepciones tradicionales.

En síntesis, este trabajo intenta visibilizar un conjunto de ideas que han sido concebidas por enfoques diversos pero que contribuyen a conformar este campo complejo de conocimiento sin excluir opuestos que en el devenir dialéctico de la construcción del conocimiento forman la trama de relaciones necesaria para dar lugar a nuevas ideas.

Bibliografía

Alliaud- Fenney (2014) "La formación docente en el nivel superior de Argentina: Hacia la conformación de un sistema integrado". Revista Latinoamericana de Políticas y Administración en Educación. Buenos Aires.

Alliaud, Andrea (2013) La formación Docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. Revista Itinerarios Educativos 6 – 6 –"012-2013..

Alliaud, Andrea (2017) "90-2000-90 Un análisis político de la educación y la formación docente actual.

Anijovich, Rebeca (2009) "Transitar la formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias". Prólogo de Alicia Camilioni y Cap.1. Paidos. Argentina.

Davini, María Cristina (1995) "La formación docente en cuestión: política y pedagogía". Paidós. Cuestiones en educación. Buenos Aires.

Edelstein, Gloria (2015) "La enseñanza en la formación para la práctica". Revista Educación, Formación e Investigación, Vol.1, Nª1. ISSN 2422-5975 (en línea). Abril de 2015.

Esteve, José M. (1994) "El malestar docente" Cap. I y II. Paidós. España.

García, María Virginia, Pico, María Laura (2017) Políticas de formación docente inicial: reflexiones sobre la experiencia argentina. JOURNAL OIF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATION, nº 6, pp. 70-86. Disponible en:https://doi.org/10.15366/jospoe2017.6

Gimeno Sacristán. (1988). "Profesionalización del docente y cambio educativo" en Alliaud et al (Comp, 1993): Maestros. Buenos Aires. Miño y Dávila

Llomovate, Naidorf (2012) "Pertinencia, cohesión social y equidad en la Educación Superior". En Beltran, Teodoro (Comp):Educación superior e inclusión social.

Terigi, Flavia. (2008) *Priorizar la producción de saberes sobre la enseñanza. El trabajo docente y la formación:* Conferencia dictada como parte del panel "Los espacios de prácticas y residencias desde las políticas públicas" en las Terceras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba.

Souto Marta. (2009) Complejidad y Formación Docente. En YUNI, José Alberto, comp. "La formación docente" Complejidad y ausencias. Ed. Brujas. Catamarca. Argentina.

Límites y fronteras: hacia una renovación pedagógica para una nueva enseñanza

Daiana Yanina Lazarte
lazartedaianayanina@gmail.com
Instituto de Educación Superior San Miguel

Palabras clave: taller, emociones, discriminación, estrategias pedagógicas

Introducción

Tras mi primera práctica docente en una escuela pública ubicada en las periferias de San Miguel de Tucumán, la cual es de modalidad Técnica, descubrí que los alumnos debían cruzar desigualdades institucionales, sufrir prácticas discriminatorias y adultocentristas para aprender geografía y ser preparados para la vida y que un ejercicio docente crítico y emancipador implicaba superar esos límites constantemente. Por ello, fui construyendo las herramientas pedagógicas necesarias, confiando En las TIC como mediadores culturales y por sobretodo haciendo hincapié en el clima emocional-afectivo. Quería que los chicos experimenten otras formas de aprendizaje las cuales fueron innovadoras, motivadoras y participativas, desarrollando un vínculo de respeto y compromiso que contribuya a los procesos de ampliación cultural del alumnado atendiendo sus emociones y realidades.

Ser maestro/profesor en la actualidad no solo implica un transmitir ordenadamente un contenido curricular sino también la lucha por la igualdad y logros de aprendizajes para todo el alumnado. "El mundo laboral está cada vez más informatizado, y la escuela (nuestra escuela pública, gratuita y obligatoria, esa gran utopía democrática del siglo XIX) está, en los países periféricos, cada vez más empobrecida, desactualizada, y con maestros mal capacitados y peor pagados". (Ferreiro Emilia, 2000)

De esta manera, expongo algunas de las estrategias elegidas, cómo se desarrollaron y cuáles fueron sus resultados.

Integrar las herramientas tecnológicas en la enseñanza:

En mis prácticas pude descubrir que existen muchas herramientas para implementar; un potencial indiscutible son las TIC en el aula. Debemos ser conscientes que vivimos en una era tecnológica donde todo somos consumidor y más aún los adolescentes. Creo oportuno asimilarlo para aprehender la hiperconexión, el contexto intercultural y la globalización en las que nos encontramos. Una vez capacitados, estos nuevos paradigmas ampliarán nuestro conocimiento.

Inclusión institucional:

El efecto de la desigualdad en nuestro país es visible. ¿Qué sucede en la esfera de la educación? La exclusión institucional se configura como antesala a exclusión social. Uno de los primeros interrogantes que me plantearon los alumnos fue por qué había elegido una escuela de negros, desde ese momento sabía que debía cruzar esa brecha. Una de las

propuestas de inclusión fue escuchar, empatizar y dialogar con los alumnos, darles el espacio para que ellos se sientan acompañados, contenidos y valorados. Esto fue acompañado por emociones positivas (Vecina, 2006) confianza, coraje, buen humor, ilusión y esperanza. No importa el nivel socio-económico que tenga el alumno, su potencial cultural puede ser desarrollado, he aquí la importancia de conocer a cada uno de ellos. Ya que, atendiendo sus especificaciones y/o necesidades básicas se puede crear una base sólida, de afecto y humanidad, para sobre ello alimentar el capital cultural.

Adaptación a estrategias innovadoras:

El docente del siglo XXI debe adaptarse y promover clases creativas, innovadora y entretenidas para que los alumnos puedan expandir sus conocimientos; si bien realizar estas tareas demanda más esfuerzo, trabajo y tiempo es necesario para poder formar sujetos pensantes, críticos y preparados para la vida, dejando de lado aquellas clases monótonas y aburridas que quizás en un tiempo pasado funcionaron, pero hoy ya no.

En mi experiencia, al principio los chicos no entendían la dinámica de realizar una clase taller, pero a medida que el tiempo transcurría ellos fueron adaptándose y cada vez les gustaba más, no querían volver a las típicas clases aburridas a las que estaban acostumbrados.

La importancia de conocer al alumnado y sus intereses:

Es importante que el docente se interese por los gustos y las preferencias que tienen sus alumnos para luego traspasarlas al aula como herramientas pedagógicas. Mediante talleres, técnicas y juegos. Estar atentos a cuáles son las necesidades que demanda el curso. Esto genera en lo chicos un gran entusiasmo y un respeto hacia el profesor. Salir de las clases monótonas y tradicionales en las cuales el aprendizaje es meramente memorístico.

Generar un vínculo:

A través del vínculo logré desarrollar todo lo que me propuse, porque existía confianza, comunicación y diálogo entre los alumnos y yo. Dejé caer la idea de exigencia y el modelo "de profesora mala" como autoridad e incorporé el rol de docente aliado, acompañando e interesándome por cada uno de ellos.

Permeabilidad ante la renovación pedagógica:

Si bien podemos encontrar definiciones y modalidades del concepto taller, como ser las que propone Ander Egg (1999), siento haber iniciado esta estrategia de una manera muy intuitiva e inclusive como una resolución frente a un problema en el que me encontraba dadas las circunstancias del curso y de la institución. Entendí que al taller como modalidad de trabajo pedagógico le compete el aspecto lúdico, la recreación, la transformación de una consigna educativa a una acción en la que interfiera el cuerpo, la colectividad y un proceso consciente de la información que se está adquiriendo. "Recursos hay muchos, muchísimos, si estamos

atentos a identificar y poner valor a lo que tenemos cerca, lo que conocemos, lo propio. Porque de lo que se trata es de generar un espacio de alegría y disfrute compartido en el que los chicos puedan desplegar su voz y ampliar su universo de posibilidades, y en el que podemos contagiarles nuestro entusiasmo por el aprendizaje". (Pescetti Luis, 2018)

A propósito de ampliar las posibilidades y generar un espacio de juego, una de las actividades fue presentar el nuevo tema a través del celular y un meme. Les pedí a los chicos que se fijaran en sus celulares cómo iba a estar el clima este fin de semana para saber si podía salir o no. Busqué, a través de la interacción e intercambio, la construcción colectiva de conocimientos y que el diálogo y confrontación favorecieran los aspectos individuales y grupales. Los chicos entre medio de las risas y el desconcierto contestaron que para el fin de semana haría 24 grados sin probabilidad de lluvia. Si bien la noticia era buena, ellos se encontraban confundidos. Los alumnos no sospecharon que clima y tiempo no son lo mismo, fue entonces que yo les entregué un meme impreso a cada uno para que trabajemos el concepto; a continuación, pedí que me explicaran la razón de por qué Batman le pegaba a Robin cuando este le pregunta cómo va a estar el clima mañana. De esta manera los alumnos entraron en razón y se dieron cuenta que al inicio de clases le había realizado una trampa, porque lo que ellos debían buscar era cómo iba a estar el tiempo el fin de semana. "En la actualidad los procesos educativos, implican un cambio de paradigmas frente a la manera cómo los estudiantes en la sociedad contemporánea de la información o también llamada sociedad del conocimiento aprenden, y al mismo tiempo ha empezado a determinar la manera como el maestro enseña; puesto que, sin duda, las demandas y necesidades son muy diferentes a las de hace pocos años" (Pérez Loaiza Iván, 2017).

Para las clases siguientes me armé de materiales (desde hoja, lapiceras, mapas, copias, plasticolas, computadoras, proyecto, juegos etc.) quería que todos los alumnos tuvieran la oportunidad de trabajar realizando cada una de las actividades propuestas. Esto generó un gran impacto en los chicos, tanto así que me preguntaban ¿profe por qué gasta su dinero en nosotros?, ¿por qué se esfuerza?, mejor ahorre y compre un celu nuevo, si solo nosotros vamos a vender merca. Si usted vende, también gana y no va a renegar tanto". Me sonreí y le contesté que yo hago estas cosas porque creo en ellos y sé que tienen capacidad suficiente para lograr todo lo que se propongan. "El adultismo se produce porque los adultos no cuentan con las herramientas suficientes en su propia vida para orientar y enfrentar lo que están viviendo los más jóvenes en su época. Esta carencia no les permite escuchar a los adolescentes, quieren seguir manteniendo el control, insistiendo en que lo que funcionó ayer puede servir hoy para guiar a los más jóvenes". (Krauskopf,2000).

Agudizar la responsabilidad de decisión y validar la voz de cada estudiante, dejando de lado el rol tradicional de profesor fue una actitud espontánea; a medida que los alumnos abrían puertas de diálogo yo sentía la imperiosa necesidad de cuidar y hacer crecer el trabajo en conjunto y la reflexión permanente. "Hay distancias y una disociación entre la realidad cotidiana de la escuela, la vida de alumnos y maestros, y los objetivos educativos. Los buenos

maestros buscan cosas nuevas porque las precisan con urgencia" (Pescetti Luis, 2018). La estrategia del trabajo grupal es enriquecedora en dos aspectos. Subsana la necesidad de movimiento y acción que hoy en día la educación necesita más allá del modelo tradicional y potencia la inteligencia emocional y habilidades sociales de los alumnos participantes.

La pobreza de recurso materiales, la falta de acompañamiento de parte de la institución y los límites impuestos, me condujeron a una observación. Pareciera ser que falta de recursos era sinónimo de educación pública, me sentía en desventaja respecto a las escuelas privadas. Cuando conversábamos con mis compañeros de práctica se reflejaba la gran diferencia que existe entre una institución y otra. Desde mi lugar debía atender a necesidades básicas que necesitaba el curso, partiendo de lo indispensable como hojas y lápices, tizas, borradores, mapas etc, mientras en la escuela pública analizabamos los diferentes tipos de relieves del territorio por medio de imágenes impresas, en la institución privada planificaban un viaje a Mendoza para conocer el Cerro Aconcagua. En varias oportunidades trabajamos con los chicos parados porque las sillas no alcanzaban, los ventiladores no andaban o la luz se cortaba, muchas veces no llegaba a terminar el plan de clases porque debía atender alguna de estas necesidades.

En una oportunidad, uno de los alumnos me dijo profe le puedo hacer una pregunta, contesté que ¡sí!, ¿por qué usted eligió una escuela de negro para hacer sus prácticas? En ese momento no sabía qué contestar, pero acudí a interrogar por qué decían eso, qué es lo que les hacía pensar de ese modo, a lo que contestaron "vamos profe todos saben que esta escuela es de negros", otro de los alumnos dijo "todos nos hacen de menos, nos discriminan, para que se dé una idea en la semana del estudiante nadie nos visita." Desde ese momento pude tomar dimensión que no solo era la discriminación por parte de las autoridades, sino que había una sociedad que los excluía por el solo hecho de ser una institución de la periferia de San Miguel, por ser una escuela pública y no privada.

Se aproximaba la segunda trimestral, la semana antes del examen los alumnos comenzaron a realizar preguntas en el grupo de whatsApp sobre los temas a evaluar. A modo de repaso, les mandé videos, imágenes y textos que explicaban qué eran los límites y fronteras, a lo que un alumno – en quien me detengo como un caso particular en mis memorias pedagógicas- contestó: Yo conozco profe. En Bolivia compro camperas y las revendo en mi barrio. Luego continuó explicando a sus compañeros cómo él realizaba la compra y por cuáles lugares pasaba y cómo era los relieves. Aquí pude notar un aprendizaje significativo, porque el alumno a partir de su experiencia pudo explicar un tema geográfico. "El aprendizaje significativo es un tipo de aprendizaje en que un estudiante asocia la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso" (Ausubel David,1968). Si consideramos la cotidianidad, sujeta a la realidad socio-económica y afectiva de cada estudiante, como un disparador del cual se desencadenan las experiencias cognitivas y se adquieren los conocimientos- siempre y cuando el alumno promueva este camino-

sucedería el ejercicio de aprendizaje del ser total permitiendo la vinculación de su realidad con el entorno institucional.

Bibliografía

Ausubel David (1968). Teorías cognitivas del aprendizaje. Ediciones Morata, S.L.

Pérez Loaiza, I. F (2017). Estrategias para implementar las TIC en el aula de clase como herramientas facilitadoras de la gestión pedagógica. Medellín-Antioquia.

Ferreiro, E. (2000) "Leer y escribir en un mundo cambiante" Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de una Unión Internacional de Editores. México.

Krauskopf, Dina (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo.

Krüger, Natalia (2012) Escuela pública y privada en Argentina: una comparación de la escolarización en nivel medio. Bahía Blanca, Argentina. *Perspectivas*. Revista de Análisis de Economía, Comercio y Negocios Internacionales / Volumen 6 / No. 1.

Pescetti, Luis (2018). Una que sepamos todos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Siglo XXI.

Tenti Fanfani, (2016) "Docentes y alumnos 3.0" Entrevista del el portal educ.ar. https://youtu.be/SYvAlOJgldE.

Unicef. Superando el adultocentrismo. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Santiago de Chile.

La Universidad y la profesión académica como campo de tensiones

Mercedes Leal
Sergio Robin
María Adelaida Maidana
Melina Lazarte Bader
melinalazarte@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Educación Superior, Universidad, Profesión Académica

Introducción

El presente trabajo persigue el propósito de reflexionar en torno a dos aspectos de la Educación Superior: la Universidad y a la Profesión Académica en Argentina[70]. Para ello, en primera instancia, se presentan algunas características de la situación que atraviesa la Universidad y sus académicxs en el contexto global y latinoamericano atendiendo tanto a los debates acerca de las tendencias a la mercantilización del conocimiento como a las contribuciones de las perspectivas epistemológicas definidas como *"desde el Sur"*. Por otra parte, y como un primer abordaje vinculado con lo anterior, se señalan algunos conceptos expresados en la Declaración CRES 2018 III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe[71], que intentan dar cuenta de las manifestaciones producto de las tensiones entre los posicionamientos políticos y teóricos en juego.

Las argumentaciones que a continuación se delinean, sólo intentan canalizar algunos interrogantes que fueron surgiendo en el ejercicio de repensar nuestra universidad en tanto objeto de estudio desde el campo de la tradición crítica de la educación.

La Universidad y la Profesión Académica: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento.

A principios de la década de los ´80 comienza una etapa de desfinanciamiento para los sistemas educativos en el mundo. Esta retracción del apoyo financiero estatal será la manifestación en el campo educativo de un proyecto más amplio que abarcará la relación del Estado con la sociedad (Llomovatte, 2014) y que se ha instalado y expandido significativamente desde los´90 en todos los países del mundo mostrando hoy sus rasgos más

70 Línea de indagación asumida que profundizamos como equipo integrante del Proyecto de investigación "La Profesión Académica en Argentina ante las demandas de una universidad en proceso de cambio" 26 H 646/1 Dir. Sergio Oscar Robin. en el marco del Programa "La Profesión Académica y la Profesión Docente del Nivel Superior del Sistema Educativo Argentino frente a demandas de nuevos escenarios de cambio" Dir. Dra. Mercedes Leal. Financiado por la Secretaria de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica de la UNT. Este estudio se encuentra bajo un marco mayor de desarrollo para la investigación a través del APIKS "La Profesión Académica Universitaria Argentina en el marco de la sociedad del conocimiento. Estudio dinámico en el contexto regional y global. configuración, transformaciones, tendencias y consideraciones para el desarrollo de políticas universitarias nacionales. Dir. Gral. Dr. Norberto Fernández Lamarra-UNTREF.

71 Presentada en la asamblea de la III Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en la Universidad Nacional de Córdoba, a los 14 días del mes de junio de 2018.

perversos. Respecto de esto, Lander (2016) sostiene que el neoliberalismo más allá de ser debatido y confrontado como una teoría económica, debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio y entonces, desde ese marco de interpretación, es posible entender por qué este proyecto de racionalización y ajuste se cristalizó en un proceso de reformas educativas.

En lo referente a las universidades públicas, este proyecto estableció mecanismos regresivos de financiamiento estatal y descapitalización como estrategias para imponer el modelo de mercantilización universitaria, primero con la consolidación del mercado nacional universitario; y luego, con la emergencia de un mercado transnacional de educación superior. En tal sentido, De Sousa Santos (2005) considera que la transnacionalización universitaria es un pilar del proyecto neoliberal, es producido por la expansión del mercado de servicios universitarios, articulado con la reducción del financiamiento público, la desregulación de intercambios comerciales y la revolución de las tecnologías de información y comunicación; destacándose el enorme crecimiento de internet con alto porcentaje de concentración de los flujos electrónicos en el Norte. Si bien el autor reconoce que este proceso iniciado en las universidades de países europeos y de Estados Unidos no se replica con igual intensidad en el sistema educativo superior de los países de América Latina, nuestras universidades no son ajenas al proceso de paulatina mercantilización por considerarse parte de un desarrollo global. Por su parte Rama (2009), bajo la tesis de la Tercera Reforma de la educación superior, advierte que las universidades latinoamericanas estarían sufriendo un nuevo *shock*, de la mano de la internacionalización de la educación transnacional. De este modo se abriría una nueva etapa que implica el pasaje de un modelo educativo dual: público-privado a un modelo tripartito: público-privado y transnacional, que tiende a imponer fuertes controles de calidad, de tipo global y altamente competitivo. La mercantilización de los saberes y el desarrollo de la educación como un servicio comercial entrarían así en disputa con el rol social que debe tener la educación para que se constituya como un bien público.

Siguiendo a Juarros (2015) hoy podría considerarse que la universidad argentina atraviesa una situación contradictoria a partir del legado geopolítico y geocultural en el que se inscribe su producción académica, actualizado desde el imperativo cientificista de generar y transmitir conocimiento universal, y a la vez desde la lógica economicista de ubicarse en relación al mercado orientando la producción de conocimiento hacia sus demandas. A modo ilustrativo, datos recientes estarían dando cuenta de la conformación de un "tipo" de académico caracterizado por tener un alto nivel de formación de posgrado y el requerimiento de desarrollar tareas más vinculadas a la investigación (Perez Centeno y Aiello, 2010). Esto se debería a que la actividad académica comenzó a ser evaluada a partir de criterios de productividad en investigación, más que en docencia, introduciéndose diferentes incentivos y regulaciones que fueron conformando un modelo de trabajo académico que hasta no hace mucho tiempo sólo se limitaba a algunas disciplinas específicas (Marquina y Fernández Lamarra, 2012). De igual modo los sistemas de premios y castigos que fue instaurando el

Programa de Incentivos en la actividad universitaria generaron ciertos patrones de respuesta por parte de los académicos que condujeron a una mayor diversificación de su trabajo y a una alteración de la estructura de tareas. Este hecho tendió a profundizar la fragmentación de las prácticas por la distinta naturaleza y lógicas de las actividades realizadas (Leal y Robin, 2006). El Programa de Incentivos, al conformar los diferentes comités de evaluación con docentes de las máximas categorías de docente investigador detentada solo por grupos minoritarios, ha promovido la constitución de nuevos segmentos académicos que en la práctica se comportan como *élites académicas*

Más allá de los cambios o permanencias de estas políticas específicas, las nuevas opciones para la obtención de fondos para investigación o para desarrollo específico de programas, asignados de manera competitiva a instituciones o equipos de investigación, han pasado a formar parte de prácticas ya instaladas que encuentran su justificación, como sostiene De Sousa Santos (2005), en la noción de sociedad de la información y en la noción de economía basada en el conocimiento. En el marco de este disciplinamiento económico y social se vuelve predecible que hacia dentro de nuestro sistema de educación superior se agudice la diferenciación, la diversificación y la competencia por la búsqueda y posterior consecución de subsidios que asigna el Estado Nacional a través de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica provenientes del BID, y por fuentes externas de financiamiento -como las Unidades de Vinculación Tecnológica para facilitar la vinculación universidad-empresa. En el centro de este cuadro de situación se encuentra una de las cuestiones más difíciles que deben enfrentar los gobiernos democráticos y las universidades: cómo armonizar los objetivos del sector público, los intereses privados y el *ethos* académico (Llomovatte et al., 2014).

Si bien las universidades fueron incorporado los cambios recomendados por los organismos internacionales y respondiendo a sus demandas, también han encontrado formas propias que combinan resistencia con reformas neoliberales y que parecerían emerger de modelos de interpretación desde las ciencias sociales que posibilitan relacionar sus funciones en reciprocidad con el territorio que las circunda y en que se insertan. En este contexto, aquellas ideas prospectivas debatidas un siglo y medio atrás, son recuperadas por quienes nuevamente defienden una producción de conocimiento históricamente situado (Lander, 2016,) e impulsan nuevas preguntas para acompañar la deconstrucción de aquellos saberes coloniales y eurocéntricos como expresión más potente al decir de Lander de la eficacia del pensamiento científico moderno.

Pensar desde el sur es pensarnos desde y para Latinoamérica en clara diferencia a lo que ocurre en los países del Norte, respecto a las instituciones universitarias como formadoras, productoras de conocimiento y comprometidas socialmente. Es profundizar en el análisis de las políticas, programas y prácticas que han tenido lugar a lo largo de la historia, para aportar a la reflexión prospectiva e interpretación de los actuales modos y circuitos de producción, circulación y transferencia de conocimiento enmarcados en las tensiones acerca de la

internacionalización/ nacionalización/ regionalización que los atraviesan. La identidad geopolítica (lo global, lo local, lo regional) en la generación de nuevos saberes (Juarros, op cit.).

¿Qué hacer entonces ante la seducción de la cooptación por la globalización hegemónica? se pregunta De Souza Santos, a lo que inmediatamente le contrapone *la globalización contra hegemónica de la universidad como bien público*, es decir, un proyecto político exigente sustentado por fuerzas sociales dispuestas e interesadas en protagonizarlo. Una universidad proyectada para la inclusión necesita romper con la cultura hegemónica, del predominio de los enfoques tecnicistas y productivistas, del modelo tradicional de una universidad corporativista y cartesiana, que busca en los contenidos las formas de adaptación de los individuos a la sociedad, gestando un conocimiento dirigido a los intereses del capital y no al desarrollo humano.

En este sentido, el autor afirma que la universidad necesita colocarse en diferentes actividades de resistencia en relación con la propuesta neoliberal. Teniendo como protagonistas a la propia universidad pública, es decir, que es ella quien está interesada en una globalización alternativa. Otro es el Estado nacional siempre y cuando opte políticamente por la globalización solidaria de la universidad. Y finalmente, el tercer protagonista de las reformas son los ciudadanos individualmente o colectivamente organizados, grupos sociales, sindicatos, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales y sus redes, gobiernos locales progresistas, interesados en fomentar articulaciones cooperativas entre la universidad y los intereses sociales que representan. Este tercer protagonista tiene que ser conquistado por la vía de la respuesta al asunto de la legitimidad, o sea, a través del acceso no clasista, no racista, no sexista y no etnocéntrico a la universidad, y por todo un conjunto de iniciativas que consoliden la responsabilidad social de la universidad en la línea del conocimiento pluriuniversitario solidario (De Souza Santos, Op.Cit.).

La resistencia debe involucrar la promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión y de organización que apunten hacia la democratización del bien público universitario, es decir, para la contribución específica de la universidad en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales.

III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe: la Declaración de CRES 2018.

Los distintos documentos y declaraciones de las CRES dan testimonio no solo de la situación y tendencias de cambio en la educación superior en la región sino también del esfuerzo por definir planes estratégicos y metas de logros que orienten las políticas públicas y acciones de los gobiernos y demás actores académicos. La CRES 2018 no se da al margen del cambio en el contexto socio-político de Argentina y la región y se constituye en un escenario de disputa por el sentido y orientación de la educación superior. Una de las mayores preocupaciones que impulsó a diversos actores sociales, en su mayoría docentes investigadores de las UUNN a formar parte de la CRES el año pasado, fue sin lugar a dudas

el deseo de que en el documento final se expresara que la *Educación Superior es un derecho humano, universal, un bien social y público*. Lo enfático de tal solicitud no pertenece al orden aspiracional sino que responde a la esfera política- ideológica propia de la batalla cultural que debiera darse en el plano de las políticas educativas.

Finalmente en la Declaración se incorporará este principio (p.6) con *"la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración solidaria latinoamericana y caribeña"*. Puede advertirse que la *democratización* aparece vinculada al principio político-democrático de participación y al principio de *igualdad universal* implicado en la idea de derecho, constituido por *un doble movimiento:* un movimiento de *subjetivación* o participación, en el marco del cual los sujetos ponen en disputa los repartos instituidos de lo común, y un movimiento de *objetivación* o institucionalización, en el marco del cual las minorías que gobiernan institucionalizan y hacen efectivo repartos más igualitarios. Con lo cual, desde esta perspectiva, los procesos de democratización de la universidad no se pueden limitar a democratizar solo la función formativa de la institución, sino que implican también democratizar sus funciones investigativas y extensionistas (Rojas, 2018). Implica una concepción de la democratización de la educación que desborda la cuestión del acceso, de la permanencia y el egreso, y se ubica en la cuestión estratégica de la distribución y apropiación de conocimientos relevantes, pertinentes y de calidad.

Consideramos que el desarrollo teórico aquí presentado, sin pretender ser exhaustivo habilita, por un lado, el acercamiento a las tendencias globales sobre el contexto en que se debate la Universidad y la Profesión Académica en el mundo y por otro, posibilita también repensarlas en clave local y latinoamericanista. En tal sentido, entendemos que las perspectivas epistemológicas "desde el sur" brindan nuevas visiones esperanzadoras que pueden constituirse como los marcos referenciales para comprender tanto la misión de nuestra universidad, cuyo espacio institucional es de tradición reformista y democratizadora como para explorar el sello identitario de la profesión académica argentina.

Bibliografía

De Souza Santos, B. (2005).La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Miño y Dávila.Buenos Aires.

Fernandez Lamarra, N. Y Marquina M. (2012) El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes. EDUNTREF

Juarros, F (2015) Territorialización de las prácticas académicas en la experiencia universitaria argentina en Revista nuestrAmérica, ISSN 0719-3092, Vol. 3, n° 5, enero-junio.

Lander, E. (2016) Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales, CLACSO-UNESCO. Buenos Aires, Argentina.

Leal, M.; Robin, S. (2006) La educación Superior en Tucumán. Escenarios, políticas de reforma y cambios institucionales. Departamento de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras U.N.T.

Perez Centeno, C.; Aiello, M. (2010) La formación de posgrado de los académicos argentinos desde una perspectiva internacional y comparada. I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en ES. San Luis: RAPES - Universidad Nacional de San Luis.

Rama, C. (2009) La tendencia a la internacionalización de la ES. En Fernández Lamarra, N. (Coord.). Universidad, sociedad y calidad en América Latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda. Buenos Aires: EDUNTREF.

Rojas, J. (2015) El derecho a la universidad: los desafíos que plantea a los procesos de democratización de la institución en Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008. Comp. Por Del Valle, D.; Suasnábar C. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO.

La enseñanza de la argumentación en el sistema educativo:un camino para la construcción de ciudadanía

Esther A. Lopez
estherlopez115@yahoo.com.ar
María Belén Romano
mbelenromano@hotmail.com
INVELEC- Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: argumentación, representaciones estudiantiles, trayectorias escolares, prácticas de enseñanza

En los últimos años, diversas investigaciones se han interesado por las prácticas argumentativas en el sistema educativo como objeto de enseñanza, destacando su potencialidad para la construcción de conocimiento en diferentes disciplinas, tanto en las ciencias humanas como en las ciencias naturales. Esta práctica se torna fundamental en la medida que promueve el desarrollo del pensamiento crítico (Paul, 1984), necesario no solo si pensamos en la producción de conocimiento científico sino en la formación de ciudadanos comprometidos y activos para desenvolverse en las sociedades democráticas. Así lo entendieron, en particular, desde la didáctica de las ciencias naturales poniendo énfasis en el papel central que le cabe a la argumentación para el aprendizaje y construcción de los contenidos disciplinares y para el fomento de la capacidad de juicio crítico de los y las estudiantes, la confianza en sí mismos y la confrontación de diferentes puntos de vistas con el propósito de que puedan tomar conciencia de sus propias limitaciones y razones e incentivar el respeto por las opiniones de su pares. Se pone el foco en el rol epistémico de la argumentación (Leitão, 2007) y es así como esta se convierte en un recurso privilegiado en la construcción de conocimiento y en el desenvolvimiento del pensamiento reflexivo. En esta línea se inscriben diversas investigaciones (Buty y Plantin, 2009; Erduran y Jimenez Aleixandre, 2008; Muller Mirza y Buty, 2015; Fernández Monteira y Jiménez Aleixandre, 2019) que dan cuenta de los argumentos presentados por estudiantes de diferentes niveles educativos y dominios científicos y destacan la necesidad de intervenciones docentes para impulsar el debate argumentativo hacia la construcción del aprendizaje real. Por su parte, las potencialidades de la argumentación en ciencias humanas son aún incipientes pero se reconoce la presencia de algunos estudios que procuran destacar su importancia en relación con el proceso de escritura (Molina, Carlino y Padilla, 2012). Asimismo, se observan estudios en el campo de las ciencias del lenguaje en las que se pone el acento en la construcción argumentativa de textos académicos en los que los estudiantes deben desarrollar una investigación que implica un triple desafío: lograr una articulación entre marco teórico, hipótesis, datos y conclusiones (argumentación lógica); comunicar los resultados eficazmente

(argumentación persuasiva) y argumentar dialécticamente considerando la presencia de otros puntos de vista sustentada en una concepción precaria del conocimiento (Padilla, 2012). Como podemos observar, el campo de la didáctica de las ciencias naturales se muestra más sólido a través de la visibilización de diversas experiencias en aulas en diferentes niveles educativos; en cambio, en el caso de las ciencias humanas su presencia no es tan homogénea aunque pueden rescatarse algunos casos a nivel universitario.

Teniendo en cuenta este contexto, la presente investigación parte una serie de interrogantes que intentaremos responder: ¿son capaces los estudiantes de identificar un texto argumentativo frente a otro que no lo es?; ¿cómo definen argumentación?; ¿qué concepción subyace en las definiciones brindadas? (concepción retórica, lógica, dialéctica –convergente o divergente-); ¿qué importancia le atribuyen al aprendizaje de la argumentación?

Concebirla de un modo u otro tendrá diferentes consecuencias en la práctica áulica. Poner el acento en la argumentación como objeto de enseñanza lleva a conceptualizarla como un contenido que debe ser enseñado y aprendido. Si bien son tres las principales perspectivas teóricas que explican esta práctica (lógica, retórica y pragmadialéctica), consideramos que es muy probable que se aborde el tema teniendo en cuenta las nociones fundamentales provenientes de la perspectiva retórica (Perelman, 1958). Desde esta perspectiva se entiende la argumentación como un conjunto de técnicas que se despliegan para lograr la adhesión de un auditorio a una determinada tesis que defiende el enunciador. Esta práctica sería exitosa si se logra convencer y persuadir a estos destinatarios para que acepten la tesis en cuestión. En este sentido, en muchas ocasiones, el trabajo en las aulas se circunscribiría a la identificación de recursos argumentativos. En el plano de la producción, esta enseñanza tendría su correlato en la utilización de estos recursos en textos donde lo importante no es qué es lo que se dice sino cómo se lo diga para lograr el efecto deseado: persuadir al otro. Esta concepción no solamente ve a ese otro como a un adversario cuya finalidad es vencerlo -no importa con cuáles estrategias- sino que tiene grandes implicancias en el plano social en la que los ataques personales y la descalificación (*argumentum ad hominem*, por ejemplo) son una constante en cualquier espacio (red social, foro de lectores) en la que se dé la posibilidad de opinar. Asimismo, el alcance de la enseñanza de este objeto se restringiría a un solo espacio curricular –el aula de lengua. Sin embargo, las investigaciones actuales dan cuenta de que la argumentación se rehúsa, dada su propia naturaleza, a quedar encasillada en una sola disciplina, sino que por el contrario se encuentra en el cruce de las disciplinas (Doury et Moirand, 2004) y de ningún modo ninguna de ellas puede pretender su monopolio (Michelli, 2011). Por otro lado, si las prácticas pedagógicas se centran en una perspectiva lógica (Toulmin, 1990) de la argumentación el objetivo será que los estudiantes elaboren un texto cuya hipótesis pueda ser respaldada a partir de ciertas evidencias y cuyas conclusiones den cuenta de la confirmación o refutación total o parcial de la hipótesis formulada. Una perspectiva pragmadialéctica (Eemeren Van; Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2002; Eemeren van y Grootendorst, 2004), por su parte, entiende la argumentación como una discusión crítica cuyo

principal interés radica en resolver un conflicto y cuya solución sea beneficiosa para ambas partes. En su conceptualización destacan una serie de reglas cuyo cumplimiento garantiza el respeto a la opinión del otro y el impedimento de emplear estrategias que apunten a menoscabar la dignidad del oponente.

En la presente investigación, nos interesa observar –como señalamos- si estas conceptualizaciones en el plano teórico y los avances en el campo de la argumentación se traducen en las aulas en los diferentes espacios curriculares y cuáles son las representaciones que persisten. El corpus está conformado por las respuestas a un cuestionario que completaron estudiantes de primer año de dos espacios institucionales vinculados con la formación de docentes[72]. El cuestionario se orientó a indagar sus representaciones acerca de la argumentación, su vínculo con esta práctica a partir de su experiencia durante su paso por los distintos niveles del sistema educativo, y su grado de conciencia acerca del rol que cumple la argumentación en las sociedades actuales. La investigación es exploratoria y descriptiva, inductiva y tiene en cuenta aspectos cuantitativos y cualitativos.

Resultados parciales indican que los estudiantes construyen representaciones basadas fundamentalmente en nociones que se limitan a la idea de persuasión, pérdida y ganancia, violencia verbal, entre otras. No todos logran dimensionar la importancia de su dominio en la participación como ciudadanos activos. Esto nos lleva a plantear la necesidad de repensar estrategias y de diseñar intervenciones didácticas que propicien lecturas y escrituras críticas, pilares fundamentales de cualquier práctica argumentativa significativa, que contribuya a formar sujetos comprometidos con las problemáticas sociales y capaces de proponer alternativas de solución.

Bibliografía

Doury, M. y Moirand, S. (2004). *L'argumentation aujourd'hui.* Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.

Eemeren, F.H. van; Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, F. (2002). *Argumentation: Analysis, evaluation, presentation.* Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

Eemeren, F.H. van y Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Erduran S.,& Jimenez-Aleixandre M. P. (Eds.). (2008). *Argumentation in science education.* NewYork: Springer.

Fernández Monteira, S. y Jiménez Aleixandre, M. P. (2019) ¿Cómo llega el agua a las nubes? Construcción de explicaciones sobre cambios de estado en educación infantil. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 16, (2), 2101-2116.

Gaussel M. (2016). Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 108. Recuperado : https://edupass.hypotheses.org/978

Leitão, S. (2007). Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo, *Scielo* (Brasil) [http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a13v20n3.pdf]

72 En un caso los estudiantes pertenecen al primer año de Formación docente de una escuela experimental de la UNT; en el otro son alumnos de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad.

Muller Mirza, N. y Buty, Ch. (2015*). L'argumentation dans les contextes de l'éducation*. Bern : Peter Lang.

Micheli, R. (2011). L'argumentation au carrefour des disciplines : sciences du langage et sciences sociales. *A contrario*, vol. 16, n°2, p. 39.

Molina, M.E., Carlino, P. y Padilla, C. (2012). Argumentación y potencialidad epistémica de la escritura. Aportes de la pragmadialéctica al modelo "transformar el conocimiento. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Padilla, C. (2012) "Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, Pontificia Universidad Javeriana*, 5 (10), 31-57, Bogotá, Colombia. Revista Indexada. Disponible en: http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4164/3167

Paul, R. (1984) "Critical Thinking: Fundamental to Education in a Free Society," Educational Leadership.

Toulmin, S. (1990 [1958]). *The uses of Arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.

El camino de la Educación Integral: Haceres, Sentires y Pensares para Ser

Teresita Lucero de la Rosa
terelucerodelarosa@gmail.com
Escuela Secundaria Barrio Policial – Colegio Parroquial El Salvador
Escuela Innovadora, Inclusiva: El Portal

Palabras Clave: Educación, Integral, Ser

Esta experiencia que comparto reúne el recorrido andado durante un poco más de nueve años en el que la escuela y sus prácticas se han constituido en el escenario primordial: primero, una escuela; finalmente, tres escuelas. Por su parte, los diálogos (encuentros y desencuentros), los cuerpos (con sus respectivos rostros, miradas y movimientos), los textos (escritos, dichos, leídos, cuestionados, aceptados, comprendidos, aprehendidos) y los contextos (cuidados, observados, criticados, cuestionados, respetados, considerados), se han convertido en el gran guion. Finalmente, estudiantes (jóvenes y niñes) maestres, profesores, directores, familias, conformamos el elenco estelar. Y sí, este relato nace de una multiplicidad de vivencias, saberes, historias y recorridos que han encontrado en la educación y todo su entramado de acciones, pensamientos y decisiones, el sankalpa (del sanscrito[73]) para seguir andando la vida.

Este trabajo es una invitación a recorrer los caminos que vinculan a la educación desde la práctica, los saberes, las experiencias, y los procesos de búsqueda con una perspectiva más humanizada que integre al Ser en su totalidad en sus tres dimensiones: Hacer, Sentir y Pensar. Se asienta y fundamenta en la acción pedagógica desarrollada en:

a) la Escuela Secundaria Barrio Policial desde el año 2010 (en el marco de la construcción de una nueva escuela secundaria, comenzó a implementarse en la provincia el Proyecto "Nuevos Formatos de Organización Pedagógico-Curricular y Nuevos Modelos institucionales de designación de profesores por cargo". Res. 144/5 y 146/5 del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán);

b) en el Colegio Parroquial el Salvador de Yerba Buena desde el año 2018 y,

c) en la Escuela Inclusiva Innovadora El Portal de Tafí del Valle, 2018.

En la Escuela Barrio Policial y en el Colegio el Salvador me desempeño como Asesora Pedagógica de secundaria y primaria respectivamente y en la Escuela Privada El Portal tengo la misión de escribir e impulsar la propuesta pedagógica, conformar el equipo docente y acompañarlos en la tarea cotidiana.

Pues, como he mencionado más arriba, el camino recorrido ha sido, y continúa siendo, largo y sinuoso, y solo sabiéndome inconclusa y en proceso es que voy juntando los retacitos

73 Sankalpa: del sánscrito. Un sankalpa está relacionado con nuestra reflexión, con nuestra imaginación, representa nuestro propósito, nuestros objetivos, nuestra voluntad, nuestra convicción y nuestras ganas de lograr algo. Es crear una intención que nos recuerde la meta que queremos alcanzar. Esta meta puede ser material o espiritual, sin embargo, el propósito de un sankalpa no es satisfacer los deseos, sino influenciar, transformar y darle fuerza a la estructura de la mente, para poder avanzar en el camino de la evolución humana. (citado de: Formación para maestros de Yoga. Shankari Yoga - Tucumán)

para ir armando, hilvanando, cosiendo y descosiendo el sentido de la tarea que me convoca, que me llama desde las entrañas y desde el alma: la de educar. Educar, para mí, significa crear un espacio, un ambiente propicio para que los seres que lo habitan circulen, se desplieguen, se potencien, se creen y re-creen, se dancen y re-dancen, hagan y re-hagan el mundo, como diría Freire.

Así es que asoma una primera relación tejida que en este camino me permitió reconocer el valor de la vivencia, de la experiencia, de la pura presencia para comprender y aprehender. Se trata de la relación entre el Paradigma de la Educación Biocéntrica y la Educación tradicional tal como la que conocemos, pues la Educación Biocéntrica constituye un nido nutricio que promueve el despliegue de nuestros potenciales, que crea un entorno enriquecido en donde el amor, la ternura, el contacto y la conexión con uno mismo, permiten, alojan, hacen posible una espacio único para que los seres humanos nos desarrollemos.

¿Por qué Educación Integral?

Tal como lo enuncia el título de esta presentación, cuando se habla aquí de educación integral y, en consecuencia, de integración humana, se está haciendo referencia a la relación armónica entre hacer, sentir y pensar; en la que el enfoque holístico cobra central relevancia. Esta construcción conceptual ha sido desarrollada por el maestro y psicólogo chileno Rolando Toro Araneda en los años 50. A través de la metodología de la Biodanza, el psicólogo explica y otorga sentido al paradigma de la Educación Biocéntrica, definiéndola como un sistema de integración afectiva, renovación orgánica y reaprendizaje de funciones originarias de la Vida, basada en la inducción de vivencias integradoras a través de la música, la danza, el canto y situaciones de comunicación en grupo.

Como expresa claramente Carlos García, Biodanza es un sistema de integración humana que busca influir a través de su práctica sobre una sociedad o cultura que es fuente permanente de disociación. En Biodanza, este concepto se manifiesta en aspectos diferentes y apuntan al ser humano percibido como una homogénea totalidad.

A continuación, voy a enunciar algunos aspectos de la integración que ha descrito Carlos García (García, 2008):

La integración del hombre/mujer en y consigo mismo. Se refiere a la relación de lo que siente con lo que piensa y con lo que hace, o en otras palabras integración de percepción, emoción y acción.

Otra forma de integración es con el semejante. Es la capacidad de percibir que la humanidad no es algo que nos viene dado de una vez y para siempre. Ser mujeres/hombres y ser humano son, aunque parezca contradictorio, dos fenómenos diferentes. Uno es un fenómeno biológico y el otro es un fenómeno afectivo y social. Soy hombre/mujer, más me hago humano en relación afectiva con el otro.

> Y, por último, la integración con la naturaleza, y no solo con la naturaleza cercana y conocida, si no con el infinito e insondable cosmos. (Bubber, 2006)

Esta es la característica fundamental del sistema biodanza: ser un factor de integración que favorezca la relación entre todos los planos de la existencia.

El camino de la Vivencia

Pues a lo largo de mi experiencia como educadora y facilitadora de Biodanza he podido comprender el profundo valor de la Vivencia en los procesos educativos al observar cómo se ha transformado la práctica escolar en las aulas a partir de la incorporación de encuentros teórico/vivenciales con docentes y estudiantes.

En un intento de recuperar mis huellas mnémicas que dibujan en el aire una suerte de línea de tiempo y muestran este recorrido que ha comenzado a ser andado hace veinticuatro años, puedo decir con gran convencimiento, que es el trabajo ético; ese de nuestra condición humana como nos dice Edgar Morin (en el que somos al mismo tiempo individuo, sociedad, especie); el eje a partir del cual es necesario que nos posicionemos, generando condiciones de posibilidad en cada situación de aprendizaje, de modo que vaya creándose esa conciencia en el grupo y, nosotros (los educadores), desde nuestro rol decir y actuar en coherencia con esa conciencia de ser parte de la especie. Tarea arduamente desafiante, pues la integración entre el sentir, el hacer y el pensar requiere de un permanente trabajo personal, que tiene que ver con nuestra condición humana de inacabamiento como nos recuerda Freire, de seres en constante y continúo movimiento de estar haciéndonos. Un estar haciéndonos que afortunadamente no es individual sino con otros.

El camino entonces es el de educarnos y educar en la aventura del conocimiento que espera allá adelante como culminación de un esfuerzo bien dirigido de lo conocido hacia un entendimiento social que aún no existe. No debemos olvidarnos que la creación es siempre un paso nuevo pero hecho con materiales viejos. Crear el conocimiento, el entendimiento que posibilite la convivencia humana, es el más urgente desafío que enfrenta la humanidad en el presente.

Nuestra liberación como seres humanos la hallaremos en el encuentro profundo de nuestra naturaleza consciente de nosotros mismos. El camino de la libertad es la creación de circunstancias que liberen en el ser social sus profundos impulsos de solidaridad hacia cualquier ser humano.

> (…) si pudiésemos recuperar para la sociedad humana la natural confianza de los niños en sus mayores, tal sería el mayor logro de la inteligencia operando en el amor, jamás imaginado (Maturana Romesin, H; Varela, F, 2003)

Con este trabajo ofrezco -a quienes estén interesados en atravesar las calles, rutas, caminos y senderos de una propuesta educativa que privilegia el Hacer, Sentir y Pensar para Ser- una síntesis de las experiencias realizadas en las tres escuelas mencionadas y sus diferentes procesos de apropiación dada las características y particularidades de cada una.

Bibliografía

Bubber, Martin (2006) *"Yo y Tú"*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Lilmod.

Delors, Jacques (1996) *"La Educación encierra un Tesoro"*. D F, México. Santillana Ediciones UNESCO.

Freire, Paulo (2008). *El Grito Manso*. Buenos Aires, Argentina: Editorial SXXI.

García, Carlos (2008) *"Biodanza: El arte de danzar la Vida. La Vivencia como terapia"*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones pausa para la Reflexión.

Levinas, Emmanuel (2002) "*Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*". Salamanca, España. Ediciones Sígueme.

Maturana Romesín, Humberto; Varela Francisco (2003) *"El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano"* Santiago, Chile. Editorial Lumen

Morín, Edgar (1999) *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Editorial Santillana

Toro Araneda, Rolando (2007) *Biodanza.* Santiago, Chile: Índigo/Cuarto Propio

Acerca de la construcción del concepto "Estado-Nación" en la formación docente inicial

Fátima Godoy
Nelson Maizares
nelsonmaizaresb@gmail.com
Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento (UNT)

Palabras clave: formación docente, historia, política, ciudadanía

Introducción

El presente trabajo intenta plantear una reflexión en torno al carácter nodal de la noción de Estado y Estado-nación y su apropiación por parte de estudiantes de formación docente inicial, para el análisis y la comprensión de la política educacional actual.

Consideramos que los lineamientos para la formación docente de "Historia y política educacional argentina" hacen foco en una dimensión principalmente historiográfica del devenir de la educación como práctica socio-cultural en desmedro de una dimensión más específica de la ciencia política y su relación con los procesos de escolarización en el contexto argentino. Esta afirmación se basa en los aportes de distintos autores abocados a la temática como así también en el análisis del diseño curricular de formación docente de Tucumán.

Postulamos asimismo que los ingresantes a la carrera de formación docente no dan cuentan del dominio de saberes previos necesarios para abordar los contenidos referidos a la noción de Estado y Estado-nación y sus posibles relaciones con el surgimiento y desarrollo del sistema educacional argentino si bien los actuales currículos de educación secundaria reconocen espacios de formación que abordan tales nociones.

Las especificaciones curriculares en la formación docente: las prescripciones

En el año 2008, en el marco de las prescripciones establecidas por la Ley de Educación Nacional, se sentaron las bases para modificar los planes de formación docente inicial en los institutos formadores del país. Para ello, el Instituto Nacional de Formación Docente formuló un conjunto de recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales tanto para el Profesorado de Educación Inicial como de Educación Primaria. El diseño de cuatro años de duración, debía articular tres campos de la formación docente inicial: el general, el específico y la práctica profesional.

El campo de la formación general perseguía la finalidad de *apoyar la construcción del juicio para la acción,* que no se agota en la enseñanza específica de contenidos curriculares (…). En otros términos, los marcos conceptuales generales debían ser *problematizados* a la luz de situaciones sociales, culturales y educativas específicas y de los desafíos prácticos. Dentro de la propuesta básica de unidades curriculares consideradas como ineludibles de este campo figura la "Historia y política de la educación argentina".

En dicho documento se considera a la perspectiva histórica como de fundamental importancia "para comprender tanto las relaciones entre Sociedad, Estado y Educación, como las identidades y prácticas docentes a la luz de su desarrollo histórico y político (...). De esta manera, se buscaba brindar herramientas para fortalecer el lugar de los docentes como sujetos de conocimiento y como producto y productores de esta historia.

Por otra parte, la perspectiva política ponía en el centro del análisis la educación y los sistemas educativos como política pública. Es decir, se trataba de analizar el rol del Estado en la configuración del sistema educativo argentino y las relaciones que se fueron dando entre los actores, los conocimientos y el campo político a lo largo de la historia. Este abordaje permitiría entender que tanto las macro políticas, las construcciones normativas como así también las regulaciones, son construcciones epocales, vinculadas a procesos mundiales, paradigmas vigentes y a relaciones de poder.

En 2010, la propuesta ministerial con respecto a la selección y organización de contenidos de "Historia y política…" planteó dos "esquemas" según criterios diferenciados para armar los proyectos definitivos de la unidad curricular en las instituciones formadoras: un modelo basado en los "imaginarios pedagógicos" y otro basado en la identificación de "agentes educativos".

¿Qué historia? ¿Cuál política? La concreción del diseño curricular jurisdiccional

En la actualidad, en Tucumán la "Historia y política educacional argentina" es una materia anual del campo de la formación general del segundo curso de los planes de formación docente inicial tanto para el Profesorado de Educación Inicial como del Profesorado de Educación Primaria con una carga horaria de 120 minutos semanales. Los propósitos formativos para con los alumnos son que: a) conozcan los procesos históricos que contextualizaron los discursos y acciones pedagógicas y políticas locales, regionales y nacionales; b) comprendan que el proceso constitutivo de la educación formal está sujeta históricamente a tradiciones y transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales nacionales y continentales y a su relación desigual con el mundo euro-céntrico; c) diferencien las etapas históricas del pasado nacional que acompañaron la conformación del sistema educativo nacional y de sus instituciones educativas, como expresión super-estructural del discurso dominante constructor de la *Argentina Moderna*, y d) relacionen los procesos descriptos con el presente de la educación argentina, a través de una reflexión crítica acerca de nuestro pasado educativo y su proyección a la actualidad.

La propuesta de contenidos se organiza básicamente en torno a los siguientes ejes: el paradigma educativo de la instrucción pública (1880-1916), el ciclo nacional-burgués en la educación argentina (1916-1955), la crisis del modelo educativo fundacional (1955-1982) y el neoliberalismo y la agenda educativa de los '90. Ya el primer eje incluye la Generación del 80 y la formación del Estado Nacional y la expansión e ideología del sistema educativo nacional.

Historia y política de la educación, ¿un maridaje mal avenido?

La historia y la política de la educación no son campos de saberes nuevos en el debate educativo y en los currículos de formación docente.

En cuanto al lugar de la historia de la educación argentina en el contexto de la formación docente, Ascolani (1999) distingue "etapas de desarrollo" en la construcción de la historiografía educacional argentina: de "pre-formación" iniciada hacia 1870; otra "fundacional", que se extiende entre 1910 y 1955 aproximadamente, en la que predominaron las crónicas político-institucionales; una transicional que abarca hasta 1970, un "período de revisión crítica sobre problemáticas vinculadas al Estado y la Sociedad, entre 1970 y 1990; y un último momento, contemporáneo, donde conviven las preocupaciones del período anterior con la ampliación del objeto de estudio, como las temáticas referidas a las ideas y prácticas pedagógicas o a los sujetos hasta entonces excluidos del relato.

Con respecto a la conformación de la política de la educación en similares términos, *i.e.* planteados por las investigaciones a partir de libros de textos a ese respecto para la formación docente, acordamos con la afirmación de Pineau que considera que la política educacional, tanto en el campo académico como en su enseñanza, siguió caminos *parecidos* a los de la historia de la educación.

Por ejemplo, según Norma Paviglianiti (1993), en el discurso académico, la política educativa surgió originariamente dentro del propio sistema educativo estatal, y sus primeras acciones se ordenaron a la compilación de digestos y normativas sobre temáticas de "legislación, organización y administración escolar", al análisis de las medidas concretas mediante las cuales los estados nacionales consolidaron los sistemas educativos, a la realización de diagnósticos sobre medidas a tomar –con un fuerte tono de ensayo filosófico– y a unos primeros análisis sobre temáticas como los agentes educativos, la obligatoriedad escolar o la validación de los títulos expedidos. Hacia las décadas de 1940 y 1950, en parte por el impulso dado por la creación de la materia específica en la formación docente comenzó un proceso de mayor delimitación y definición.

Sin embargo, se debe diferenciar entre "objeto de estudio de la disciplina" (en nuestro caso, dos) y "objeto de estudio de la asignatura". El segundo resulta de un recorte del primero. "No es posible poder abarcar en una única materia la totalidad de *dos campos académicos* de semejante extensión. Esta operación puede tener múltiples respuestas; no habría una única programación posible que se haga cargo de esta disyunción. Por eso, la determinación del conjunto de contenidos curriculares mínimos que deben integrarla, debería hacerse a partir de ejes vertebradores con alta capacidad explicativa.

El concepto de "Estado" y "Estado-Nación" en la formación docente inicial

Weber entiende que el Estado moderno se basa en la burocracia profesional y en el derecho racional. Define al Estado como, "una asociación de tipo institucional, que en el interior de un territorio ha tratado con éxito de monopolizar la coacción física legítima como

instrumento de dominio, y reúne a dicho objeto los medios materiales de explotación en manos de sus directores pero habiendo expropiado para ello a todos los funcionarios de clase autónomos, que anteriormente dependían de aquellos por derecho propio, y colocándose a sí mismo, en el lugar de ellos, en la cima suprema". La interpretación apropiada de esta noción supone la articulación de un conjunto de variables sociales simultáneas, entramadas de manera compleja.

Sin embargo, las representaciones que portan los alumnos de formación docente no responden a dicha competencia, afirmación que surge al aplicar un dispositivo de indagación de ideas previas, sobre la noción de Estado, conjuntamente con la de Nación y de Población, consistente en una asociación libre de ideas (grupo humano con identidad común, territorio, conjunto de ciudadanos, monopolio de la fuerza dentro del territorio, autogobierno, soberanía, población, organización jurídica del poder político, ejercicio del poder legitimado). Consideramos que las ideas a asociar se relacionan con lo trabajado en la escuela secundaria, básicamente, pero los resultados muestran relaciones confusas o superpuestas, lo que nos permite inferir la necesidad de retomar y consolidar la noción de Estado como idea estructurante para comprender los avatares de la política educacional argentina.

No podemos olvidar una de las recomendaciones básicas a tener en cuenta en la selección de contenidos: la misma debe conciliar su exigibilidad y su transmisibilidad[74].

Conclusiones

En palabras de Tenti Fanfani, "todos los padres fundadores de los estados Modernos confiaron a la educación una misión fundamental: la constitución del ciudadano como miembro activo de la sociedad".

En el ámbito específico de la formación docente, consideramos fundamental brindar una educación científico-crítica de la democracia, para hacer de la escuela un espacio social de aprendizaje, de participación democrática en el orden social, paralela y coherentemente con la enseñanza de una historia de la educación y de la política educacional desde una visión amplia y multicausal, visión que posibilite analizarlas, teniendo en cuenta ciertos márgenes de indeterminación en su estudio.

Por todo ello, consideramos necesario brindar en la formación inicial y particularmente en la unidad curricular "Historia y política educacional argentina" que nos compete, espacios de diálogo que permitan a los estudiantes, futuros docentes, construir un conocimiento del devenir histórico y político de la educación desde dimensiones sincrónicas y diacrónicas, a partir de experiencias problematizadoras que los incluyan como sujetos activos en los procesos y tramas del devenir histórico. Se trata entonces, de construir una escuela ciudadana con responsabilidad de transformación social, en pos de una sociedad más justa e igualitaria.

74 Es el Cuarto Principio para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza. BOURDIEU, Pierre (1997): Capital cultural, escuela y espacio social, Siglo Veintiuno, México, p. 136.

Bibliografía

Abal Medina (h), Juan Manuel – Barroetaveña, Matías (2000): El Estado, en PINTO, Julio (comp.): *Introducción a la ciencia política*. Buenos Aires: Eudeba.

Ascolani, Adrián (2001): La historia de la educación argentina y la formación docente. Ediciones y demanda institucional, *Revista brasileira de história da educaçao* (1), 187-209.

Bourdieu, Pierre (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo Veintiuno, México.

Devoto, Fernando – PAGANO, Nora (2010): *Historia de la historiografía argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

Pineau, Pablo (2010): Historia y política de la educación argentina. Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Portantiero, Juan Carlos – De Ìpola, Emilio (comp.) (1987): Estado y sociedad en el pensamiento clásico. Antología conceptual para el análisis comparado. Buenos Aires: Cántaro.

Risso, Julio Leandro (2018): Estado. Del monstruo a la máscara: algunas reflexiones, en Acerbi, Juan (comp.): *Diez conceptos (no tan) básicos de ciencias sociales*. Ushuaia: Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Weber, Max (1992): *Economía y sociedad.* Fondo de Cultura Económica: México. P. 1084

Interpretar representaciones de experiencias formativas de estudiantes desde la residencia y práctica docente. Un desafío desde la historia y la geografía.

Carolina Elizabeth Mansilla
carolinamansilla78@hotmail.com
Veronica del Pilar Huerga
verohuerga1978@gmail.com
María Laura del Carmen Sena
lauradelcarmensena@gmail.com
Ana María Cudmani
anamcudmani@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: representaciones, residencia y práctica docente, experiencias formativas

Introducción

El presente trabajo se abordará desde las Ciencias Sociales, y particularmente en los profesorados en Geografía e Historia de la Facultad Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) y se enmarca dentro del proyecto PIUNT titulado: "La construcción de conocimientos en el periodo de formación en las residencias docentes de estudiantes de carreras de profesorados en ciencias naturales y sociales". Tomaremos como eje para esta investigación uno de sus objetivos específicos: examinar concepciones de los estudiantes en relación con distintos aspectos de la práctica docente, desde dos momentos: al iniciar la residencia y al concluir la misma.

A partir del objetivo mencionado realizaremos un recorte y centramos nuestra indagación en los estudiantes al iniciar el cursado de las materias didáctica específica, residencia y práctica docente. Desde ese marco nos proponemos los siguientes objetivos:

- Interpretar las representaciones sobre el valor que le otorgan los estudiantes de las carreras de geografía y de historia, al conocimiento imprescindible para realizar sus prácticas docentes según los tres campos de formación: disciplinar, general y pedagógico.

- Indagar y comparar los supuestos de los cursantes sobre el aporte de las asignaturas Didáctica general y específica y Organización y didáctica de la enseñanza media con prácticas de la enseñanza (ambas del profesorado de Historia) y Didáctica específica y residencia docente en geografía, en el desarrollo de las competencias necesarias para el rol docente y para asegurar futuras prácticas exitosas.

-Poner en diálogo las representaciones de los futuros docentes con los objetivos o propósitos de la didáctica y la práctica docente desde una mirada reflexiva sobre aquello que se prescribe.

La metodología de trabajo se basó en la realización de entrevistas y cuestionarios como instrumentos de análisis, desde un enfoque interpretativo, cuya finalidad fue obtener información sobre la relación entre diferentes categorías de enseñanza sus experiencias, previas al cursado de las didácticas específicas y la etapa de residencia y prácticas de en ambos profesorados. Este abordaje nos permitirá realizar una vinculación con lo objetivos de nuestras asignaturas.

Acercamiento a los planes de estudio

El trabajo en conjunto desde las ciencias sociales se presentó como un interesante desafío, comprendido desde el inicio de la investigación por la complejidad de que ambas carreras se encontraban transitando planes de estudio diferentes, colocando a las materias también en forma diferenciada desde lo formal.

Por un lado la carrera de historia respondía al plan 1969, con la existencia de dos materias de formación pedagógica específica: didáctica general y específica - historia y organización y didáctica de la enseñanza media con prácticas de la enseñanza - historia, las cuales se encuentran en los dos últimos años del profesorado.

En 2018, y luego de muchos debates, se aprobó finalmente el cambio de plan de estudios de la carrera. Resulta pertinente destacar que desde hace años se encuentran suspendidas las correlatividades en el cursado de las materias del profesorado y la licenciatura en Historia, lo cual implica una gran dificultad al momento de realizar las prácticas de la enseñanza, debido a que los practicantes no siempre poseen el conocimiento disciplinar imprescindible para encarar prácticas de la enseñanza "exitosas".

Por otro lado la carrera de Geografía modificó su estructura curricular correspondiente al año 1969 e implementó un nuevo plan de estudios a partir del año 2005. La modificación ocasionó cambios relevantes desde el punto de vista del contenido disciplinar y especialmente en la formación pedagógica.

En este sentido, las asignaturas "didáctica general y específica" y "organización y didáctica de la enseñanza media con prácticas de la enseñanza" se separan en los siguientes espacios curriculares: "didáctica y currículum" e "instituciones educativas" y "didáctica específica y residencia docente en geografía". Cabe destacar que esta última materia es la única que se dicta en el quinto año de la carrera con una significativa carga horaria y régimen de correlatividades, lo cual constituye uno de los aspectos más importantes en la reforma del plan de estudio.

Importancia de la Didáctica de las ciencias sociales

Según se expresó con anterioridad, al observar los planes de estudio de ambas carreras, la historia y la geografía se presentan como autónomas la una de la otra, vinculándose sólo en el campo de las asignaturas generales. Sin embargo fue una decisión conjunta de apertura al

trabajo en equipo, el poder mirarnos como Ciencias Sociales en algunas problemáticas comunes en torno a la didáctica.

La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales permiten desde el pensamiento crítico, capacitar al alumnado para juzgar cualquier manifestación humana, de incentivar en los estudiantes a pensar de manera reflexiva los problemas públicos, sociales y personales de la sociedad (Pages:1998). Otros autores consideran que a la didáctica de las ciencias sociales les falta profundizar desde lo epistemológico y metodológico (Miralles, Molina y Ortuño, 2016).

Consideramos a la didáctica de las ciencias sociales como un área propia y particular, desde la cual poder plantear y discutir problemas en el campo de la enseñanza. Sostenemos la necesidad de contribuir a la formación profesional de los futuros docentes de ambos campos disciplinares, para lo cual nos parece pertinente avanzar hacia una comprensión de las representaciones de nuestros alumnos que nos permitan situarnos en un marco contextual sobre el que se podrán construir futuras propuestas formativas.

Aportes teóricos

Consideramos valioso el análisis de Shulman (1998) sobre las concepciones y preconcepciones que los estudiantes traen consigo cuando aprenden los temas y lecciones porque contribuyen al conocimiento didáctico del contenido, es decir se establecen conexiones con las percepciones del aprendizaje de los alumnos. De acuerdo a este análisis Brovelli (2011) profundiza, cómo los estudiantes aprenden un conocimiento disciplinar, pero seguramente también desarrollan un conocimiento tácito, acerca de cuáles son los mejores métodos de la disciplina. La autora se pregunta además cómo lograr que la construcción del conocimiento didáctico del contenido sea un eje en los programas de formación del profesorado, cuando estos contenidos específicos van por caminos separados de los contenidos pedagógicos, lo que dificulta a los estudiantes la relación entre ellos.

Para aproximarnos a estas problemáticas consideramos apropiado indagar sobre el concepto de representaciones.

Joan Pagés Blanch (2018) sostiene la necesidad de incorporar nuevos análisis desde la enseñanza de las ciencias sociales, como por ejemplo, el de las "representaciones" a la luz de los retos que el mundo está planteando a las nuevas generaciones.

Para el autor las representaciones aluden a una modalidad de pensamiento práctico unida a los recuerdos y a la valoración de las experiencias vividas. En el presente trabajo, se considera que las vivencias de los estudiantes (residentes y practicantes) constituyen un punto de partida para la acción docente.

Para Pages (1996), "La reflexión teórica, epistemológica y crítica sobre las representaciones de los y las estudiantes de profesor y profesora, y sobre su transposición didáctica en la práctica, constituye uno de los elementos más evidentes de la apuesta por una formación del profesorado basada en los "*supuestos de la racionalidad crítica y de la praxis*"

(Citado en Ortega Sánchez y Taimán, 2018, p.87). Es fundamental tener en cuenta estos saberes para una indagación reflexiva que permita interrelacionar pensamiento y acción

Líneas de investigación

A partir de las encuestas realizadas a los alumnos que inician las prácticas docentes en ambos profesorados, nos orientamos hacia dos líneas de investigación:

a. *En torno a la formación docente:* se indaga sobre los conocimientos que los estudiantes consideran imprescindibles al iniciar la residencia docente según el campo de formación, donde se pudo conocer también las dificultades y fortalezas a partir de las voces de los mismos.

Las respuestas de los estudiantes nos permitieron saber, por ejemplo, el valor que se les otorga a las asignaturas del campo de formación pedagógica e inferir en ciertas diferencias vinculadas a los planes de estudio de las dos carreras.

La materia didáctica de la historia inició el cuestionario a los estudiantes preguntando sobre las materias aprobadas, destinada a conocer si los estudiantes llegan con el conocimiento del contenido fundamental para realizar las observaciones y prácticas de la formación pedagógica, y además poder conocer la incidencia de la suspensión de las correlatividades al comenzar la materia, puesto que en el plan de estudio es una materia que corresponde al 4to año de la carrera del profesorado. Asimismo se indagó sobre: estilos, métodos, propósitos o finalidades de la enseñanza de las materias cursadas, con un espacio abierto de valoración de aquellas que quisieran destacar las fortalezas y debilidades. La propuesta tiende a ver aquello que consideran positivo y negativo, desde su perspectiva sobre las categorías de enseñanza.

b. *En torno a la residencia y prácticas de enseñanza como espacio curricular clave en la formación docente, por medio de una escala de valoración se indaga acerca de que si la residencia asegura futuras prácticas docentes exitosas y sobre si consideran que en la asignatura "Práctica de la Enseñanza" se desarrollan todas las competencias necesarias para el rol docente.*

Las respuestas nos permitirán conocer el valor que los estudiantes le dan a las prácticas docentes como un espacio clave dentro de su formación para la adquisición de competencias.

Algunas consideraciones

Como reflexión provisoria, al inicio de la investigación queremos destacar, la significación de detenernos y escuchar las voces de nuestros estudiantes, sus incertidumbres, sus demandas y sus anhelos a través del análisis de las representaciones. En estas voces afrontamos desafíos desde la geografía y la historia, a través de caminos conjuntos en la investigación.

Consideramos importante no perder de vista la enseñanza en su dimensión política, histórica cultural, como requisito indispensable para analizar las prácticas docentes en la búsqueda de generalidades y a su vez particulares de un campo de acción, como el de las ciencias sociales, lleno de desafíos.

Las interpretaciones a las que se arribó, nos permitió ponerlas en diálogo con los objetivos propuestos por las asignaturas relacionadas a esta investigación; acercándonos a las demandas de nuestros estudiantes.

Conseguir visibilizar sus representaciones y trabajar sobre ellas para dotarlas de saberes sólidos, es una manera de ayudar a los futuros docentes a pensar alternativas propias para la enseñanza de la geografía y de la historia dentro de un marco de formación crítica y reflexiva.

Bibliografía

Aisenberg, B. y Alderoqui S. (Compiladoras) (1998) Didáctica de las Ciencias Sociales II. teorías con Prácticas. Buenos Aires. Argentina: Paidós Educador.

Benejam, P. y Pages, J. (1997). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona: ICE/ Horsori.

Brovelli, M. (2011) Las didácticas específicas: entre las epistemologías disciplinares y la enseñanza.Algunas notas sobre la formación del profesorado. Recuperado de /https://www.google.com/search?q=Brovelli%2C+M.+(2011)+Las+didácticas+específicas%3A+entre+las+epistemolog

D' angelo, M. (2004). Didáctica de la Geografía: disciplina puente entre la formación docente universitaria y las prácticas áulicas en niveles preuniversitarios. III Jornadas Interdepartamentales de Geografía. UNT

Miralles Martínez, P., Molina Puche S. y Ortuño Molina, J. (2011) La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Educatio Siglo XXI, vol. 29 n° 1, pp. 149- 174

Ortega Sánchez, D y Taimán, A. (2018). La aportación de la teoría de las representaciones sociales a la enseñanza de las ciencias sociales. En Jara, Miguel Angel y Santisteban (coords). Contribuciones de Joan Pages al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica. Universidad Nacional del Comahue/Argentina- Universidad Autónoma de Barcelona/España

Pages Blanch, J., Castañeda, L. y Villalón Gálvez, G. (2012). Aprender a enseñar historia. Las representaciones sociales de la enseñanza de la historia del alumnado de dos universidades chilenas. dos estudios de caso. En Reseñas de la enseñanza de la historia. Argentina: Constantinopla.

Pages Blanch, J (2018). Los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia ¿Qué profesorado, qué ciudadanía, qué futuro?.En Reseñas de la enseñanza de la historia. Argentina: Pueblo de la Toma.

Shulman, L. (1989) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea en la Investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós/ MEC

Steiman, J. (2018) Las Prácticas de enseñanza -en análisis desde una didáctica reflexiva- Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores

Representaciones sociales sobre el perfil del estudiante de odontología. su entramado en el curriculum oculto.

Celia Isabel Margaría
celiamargaria@hotmail.com
Facultad de Odontología – UNT

Palabras clave: curriculum oculto, representaciones sociales, rol del estudiante, odontología

Introducción

Es conocido la distinción de tres grupos en los que se reúnen las distintas acepciones y significados de Curriculum: como contenido, como planificación, como realidad interactiva.

Cada uno de estos grupos representa una parte del fenómeno curricular, puesto que uno incluye al otro. Angulo Rasco (1994) propone una relación entre los tres grupos con las dimensiones básicas de la razón, que define como *representación* y *acción*. *Representación* en cuanto cómo el mundo es representado por un sujeto para intentar explicarlo, analizarlo, teorizar, comprender e interpretarlo; *acción* en cuanto que el sujeto actúa sobre el mundo para transformarlo; pero *representación y acción* también están sujetas a cómo ambas son entendidas y aceptadas como racional.

Lundgren (citado por Angulo Rasco, 1994), afirma que sostener el curriculum como contenido (selección de contenido cultural) pertenece a la dimensión de la representación que una sociedad cree valiosa acerca de las formas de conocer, pensar y explicar el mundo circundante pero también es representación el curriculum planificado, en tanto en él se representa la acción posible y/o deseada a ser desarrollada en la institución educativa. Por otro lado, pensar el curriculum como realidad interactiva, significa que se coloca a este concepto en la acción misma de la práctica docente.

Desde esta perspectiva, la racionalidad va a depender de qué cultura se cree legitima y porqué, cuál representación de la acción y qué acción educativa se considera válida.

Sobre esta trama, el alumno es en parte constituyente y destinatario a la vez, quien es caracterizado y encasillado-clasificado en tanto su modo de atravesar ese curriculum en una institución. Consideremos que el oficio de alumno es uno de los aprendizajes que se realiza mayormente en el marco del *curriculum oculto:* en el aula se aprenden saberes, códigos y actitudes que lo convertirán en el perfecto nativo de la institución escolar. Y puesto que la experiencia se traslada, aprendiendo a ser alumno se aprende también a ser ciudadano y lo prepara para funcionar en otras organizaciones como trabajador, cliente, usuario, etc..; ya que tener éxito en la escuela supone aprender las reglas del juego social.

Se entiende el concepto de *curriculum oculto* como aquellos aprendizajes que son asimilados por los estudiantes y no estan prescriptos en el curriculum oficial, viene a demostrar la conexión estructural e ideológica entre la institución educativa y el lugar de

trabajo (teoría de la resistencia en oposición a la teoría de la reproducción), pero su naturaleza y significado se extiende a la comprensión de cómo contribuye a la construcción de la subjetividad de los estudiantes, que constituye la dimensión consciente y subconsciente de la experiencia que informa sobre su comportamiento. Las fuentes de ideologías que forman las resistencias de los estudiantes se encuentran también fuera de la escuela (Giroux; Baudelot y Establet citados por Angulo Rasco,1994).

El valor de las teorías de la resistencia es un nuevo discurso que rechaza la explicación tradicional del fracaso escolar, redefine las causas y significados del comportamiento de oposición y rebeldía.

De este modo, podemos considerar que las representaciones sociales constituyen una forma de conocimiento compartido socialmente, conformándose en un recurso para interpretar la realidad del curriculum.

Moscovici (1979) alude, no solo al carácter eminentemente social de las representaciones, sino además a su naturaleza individual y psicológica. Denise Jodelet (1986) destaca el carácter psicológico de la representación social al conceptualizarla como "una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social" (p.474). Por esta razón, también es un conocimiento de sentido común que, si bien surge y es compartido en un determinado grupo, presenta una dinámica individual, es decir, refleja la diversidad de los agentes y la pluralidad de sus construcciones simbólicas.

Bourdieu (2000), a partir de conceptos de habitus, conformado por los agentes que interactúan en esta comunidad educativa (los alumnos-adolescentes, los docentes, los padres), demuestra cómo las acciones desarrolladas en su ámbito social por los agentes, constituyen procesos cargados de gran complejidad, en virtud de que se ve involucrada su subjetividad, expresada atreves de la comunicación, sus contenidos y capital. Las representaciones sociales tienen un alto grado de determinación en la configuración del capital simbólico y el capital cultural en particular, puesto que estos están constituidos en buena medida por códigos que son asimilados por el agente y que son incorporados a su *habitus*. De esta manera, observamos que el *habitus* corresponde no solamente a las estructuras subjetivas a través de las cuales el agente percibe y construye el mundo social, sino que lleva inmersa la forma en que los diversos tipos de capital se subjetivan en él, es decir, adoptan un estado incorporado en forma de sistemas de creencias, valores e ideologías

Desarrollo

"LAS MUJERES NACEN DESCALZAS"

Centraré el presente trabajo en el análisis de una situación vivenciada en la Facultad de Odontología de UNT.

El hecho que nos interesa articular, pertenece al momento preliminar al ingreso a una carrera del ámbito de la salud, se recorta en la reunión informativa para los jóvenes aspirantes, y tiene por objetivo ser una instancia de integración de los jóvenes a la vida universitaria en esta comunidad, donde además se hizo la presentación del cursado del ciclo para el ingreso. Participaron las autoridades, los tutores pares, los integrantes del Departamento de Asistencia Psicopedagógica y docentes dictantes. En cada pequeño discurso van tamizándose las representaciones de: que es ser Odontólogo, que es la carrera de Odontología, que es ser alumno universitario y cómo debe ser un alumno en esta carrera.

En éste contexto, se da la siguiente escena: un joven vestido con remera y bermudas blancas llega unos minutos tarde - habría unas 100 personas-, el docente que en ese momento hablaba se dirige al joven y dice algo como:

"Así no se viene a esta facultad, esta es una carrera donde la pulcritud y la presencia son cuestiones básicas. Venís con una bermuda blanca, te sentás en cualquier lado, después vas a clase, te cruzas con pacientes…un hombre no se presenta de ese modo…es distinto con las mujeres…ellas pueden estar con los brazos descubiertos o de faldas, porque se cuidan de otra forma… porque la mujer nace descalza…un hombre no…hoy no te pregunto tu nombre porque todavía no sos alumno, pero cuando lo seas, si voy a saber tu nombre…. Esto es para todos".

En la reunión había jóvenes con sus padres, y desde nuestro lugar se podía observar las siguientes expresiones: algunos acurrucados en sus asientos, adultos asintiendo y ninguna persona manifestando otra opinión. Existe un acuerdo tácito acerca de normas de aseo, higiene y pulcritud, ligadas a normas prescriptas de tipo profiláctico y de bioseguridad, como, por ejemplo, es obligatorio para el alumno ingresante estar cubierto con la vacuna para la hepatitis, usar guardapolvo o chaqueta en las actividades prácticas.

Pero aquí se cuela algo más, respecto a una cuestión de género (idea de cómo es una mujer y cómo es un hombre – supremacía de lo masculino sobre lo femenino). Preguntado a posteriori al docente, acerca de lo que quiso decir con "las mujeres nacen descalzas", refiere "son criadas de otro modo, se cuidan de otro modo en cuanto la presencia, tiene otros ´hábitos…no puede un alumno venir de ojotas, bermuda y musculosa, mostrando todos los pelos, un hombre no es eso…yo no lo acepto, yo lo digo así".

Esta escena tuvo sus efectos y luego, durante el desarrollo del módulo de Comprensión de textos, las/os docentes, refirieron cómo la temática de la vestimenta resultó ser una inquietud para los alumnos acerca de "como hay que venir vestido a la facultad". En esa instancia, las docentes pudieron trabajarlo brevemente.

A partir de éste ejemplo, se desprenden los ideales desde dónde es planteada la profesión, cual es el perfil que se espera del alumno, donde la pulcritud es un valor ligado al quehacer y la imagen profesional que se trasmite, y que sí encuentra prescripta como criterio atinente al perfil del egresado en los Contenidos Curriculares Básicos para las Carreras de este campo:

"En relación con su formación técnica profesional: ser consciente de la importancia del mantenimiento de la cadena de asepsia, desde una pulcritud máxima en la utilización de los medios de esterilización modernos para prevenir las enfermedades trasmisibles y proteger la vida humana." (Resolución 1413/08 Ministerio de Educación de la Nación)

En el ejemplo narrado, consideramos que se entrelazan la *representación cultural* de la pulcritud significada de forma manifiesta para una comunidad en particular (que abarcaría a las ciencias de la salud en general), bajo la cual se trasluce una ideología individual –remitiéndonos a quien la enuncia- pero que, curiosamente, fue tolerada a pesar del modo de su enunciación (*representación de la acción*). En cuanto a la posibilidad de *resistirse del sujeto-aspirante a ingresar a la carrera*, se hizo apenas visible, por ejemplo, con las docentes de Comprensión de Textos, quizás porque constituyó el primer espacio de encuentro en el ámbito institucional para el aspirante y por la disposición de las docentes a escucharlos, más allá de la trasmisión de conocimientos.

Recordemos que estos jóvenes son aun adolescentes, en un período de transición y en terreno nuevo (la Universidad), portadora de un mundo de fantasías y significaciones subjetivas.

Conclusión

Este aspecto del *curriculum oculto*, pone en evidencia al *curriculum vivido* por el aspirante en este caso, en la incipiente trayectoria del estudiante universitario. En este entramado, el curriculum es formador de la subjetividad del estudiante, continúa proyectándose sobre las otras vivencias tanto de la crianza como las escolares previas, conformando así el particular *oficio del estudiante*. Desde el quehacer del Departamento de Asistencia Psicopedagógica, nos ha sido posible escuchar de algunos alumnos cursantes de la carrera, en cuanto, por ejemplo, la vivencia de lograr ingresar a la carrera, permanecer y promoverse, las expectativas familiares y personales, los miedos, los fracasos, los modos aprehendidos, las exigencias y expectativas que percibe del docente; tanto como las expectativas del docente acerca del alumno que espera "tener" para hacer su práctica. En este sentido, se trata de una toma de posición frente a los prescripto, donde los sujetos no lo hacen como meros ejecutores de normas: son sujetos activos significadores de normas, a la vez que su posibilidad de interpretarla y manejarla no es independiente de la manera de significar lo social que han construido sobre múltiples ámbitos de referencia, ni de la manera de significar lo social que comparten y construyen con los otros con lo que actúan en los diversos ámbitos en que se mueven (Bolívar,2008).

Por otro lado, desde la perspectiva de Bourdieu, interpretamos la acción del docente en cuanto su modo de comunicación y contenido como violencia simbólica, naturalizada subjetivamente y cargada de concepciones culturales que connotan habitus donde lo masculino prevalece sobre lo femenino como estrategia de dominación, poniendo de relieve una definición de cuerpos determinada por el sexo biológico, lo femenino representa "estar

descalza" (incompleta, desposeída, objetualizada), mientras los hombres no deben mostrar "descubierto su cuerpo".

Bibliografía

Angulo Rasco, F. y Blanco, N. (1994) Coords. *Teoría y Desarrollo del Curriculum*. Málaga: Aljibe.

Bolívar, A. (2008). Didáctica y Curriculum: de la modernidad a la posmodernidad. Málaga: Aljibe.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Ed. Anagrama.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Comp.), Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, 469-494. España: Paidós.

Piñero, S. L. (2008, julio-diciembre). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa,7*. Recuperado el 10 de mayo de 2019 de http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/pinero_representaciones_bourdieu.html

Resolución N°1413/08 del Ministerio de Educación. Contenidos Curriculares Básicos de Odontología. Recuperado de www.coneau.gov.ar/archivos/resoluciones/Res1413-08E804114809.pdf.

Análisis de caso de una política pública en el NOA. La experiencia educativa del Programa de Formación a Titulares de "Hacemos Futuro" Convenio UNSE – MSyDS 2018

Paulo Margaria
oluapmarg@gmail.com
Pablo Panosetti
pablopanosetti@yahoo.com.ar
Gastón Segura
gastonsegura1977@gmail.com
Escuela para la Innovación Educativa - Escuela de Artes y Oficios – UNSE

Palabras clave: inclusión, experiencia educativa, políticas públicas, estado

Introducción

El objetivo principal de esta ponencia es reconstruir una experiencia educativa a Titulares del Programa "Hacemos Futuro", a través de la interrelación entre la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) y el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (MDSN) en el transcurso del año 2018. Este proceso se materializó en la firma de un convenio por el cual la Universidad asumió la formación a "titulares" del programa social en las provincias de Santiago del Estero, Tucumán, Catamarca y Salta. Se trató de una experiencia que tuvo su origen en el convenio de Capacitación entre la UNSE y el MDSN en el mes de marzo de 2017 por el cual se capacitó en el transcurso del año 2018 a 8700 personas en 14 cursos de economía social y oficios en 290 comisiones repartidas en estas 4 provincias del NOA.

La selección del caso se justifica en la medida en que, a través de la descripción del proceso de formación, nos permitió anclar la discusión en dos tópicos interrelacionados que creemos relevantes: las experiencias educativas para comprender la vinculación de la Universidad con los sectores sociales, a partir de discutir la noción de "extensión"; y por otro lado, el "impacto" del giro neoliberal en las políticas públicas destinadas a estos sectores sociales con los que llevamos adelante la experiencia de formación.

Metodología

El estudio de caso que se desarrolla en esta ponencia tiene como objetivo general describir la experiencia de educación formal alternativa implementada desde la UNSE a lxs titulares del Programa Hacemos Futuro en la Región NOA durante el año 2018. La tensión manifiesta en estas experiencias nos permite plantear la hipótesis que, la experiencia de Educación Formal Alternativa planteada por el Programa Hacemos Futuro, busca generar la desarticulación de la lógica de sujetos cooperativizados (como eran para los programas Argentina Trabaja y Ellas Hacen) para fomentar las prácticas individualistas. El nuevo espíritu de los titulares que están en el Programa, visibiliza el impacto de políticas públicas neoliberales fomentando la capacitación de sujetos que deben incorporarse al mercado de trabajo formal bajo la lógica de

relación de dependencia. Por otro lado, se puede suponer que bajo la imposibilidad de cubrir al universo completo de lxs titulares y con la obligatoriedad de capacitación para lograr la continuidad en el programa, existe un mecanismo que tiende a expulsar a lxs sujetos como titulares de este derecho.

El presente estudio tendrá un carácter exploratorio y descriptivo pues "el objetivo estará orientado a construir o identificar categorías" (Ynoub, 2015. Pag. 157) a partir de las experiencias de los titulares. En este sentido, consiste en una presentación descriptiva de la experiencia formativa que se ve enriquecida con información cuantitativa sobre el universo con el que hemos trabajado, haciendo hincapié en el perfil socioeducativo y los índices de ingreso, permanencia y egreso de lxs estudiantes. Estas variables buscarán saturar la categoría Educación formal alternativa para darle consistencia al caso construído.

Desde los registros de observación, el proceso de gestión, de formación en las "aulas" y estadísticas construidas a partir del dispositivo educativo implementado, se analizan los lineamientos impartidos por el MSyDS en los que se orienta claramente el trabajo con la perspectiva de educación popular y género que atravesó estas capacitaciones tomando como elementos de referencia empírica los módulos producidos, planificación y observación de clases y los datos cuantitativos construidos por el equipo mediante entrevistas semiestructuradas, observaciones de clases y conversatorios con docentes y tutores. Esto nos permite volver luego sobre los supuestos conceptuales más relevantes en tensión dialógica con las prácticas producidas desde el dispositivo de formación implementado.

Además, para contextualizar este caso analizamos el cambio de una política pública nacional y cómo la misma afectó a lxs sujetos destinatarios, las dificultades que se presentaron y cómo esta se enmarca en un cambio de perspectiva para trabajar con una parte de los sectores más vulnerables de nuestra sociedad. Para lograr este objetivo hemos analizado normativa nacional vigente y precedente. Recurrimos a otros estudios de caso y de análisis de estas políticas públicas en distintos lugares del país como así también a conceptualizaciones teóricas que analizan el neoliberalismo.

Resultados

La experiencia implicó la construcción de un dispositivo de educación que tuvo dos ejes transversales: la educación popular como forma de desarrollar el hecho educativo desde el diálogo de saberes entre lxs diferentes participantes en las aulas (Boaventura de Sousa Santos, 2007 y Morin, 1999) y la perspectiva de género y abordaje de situaciones de violencia de género sobre todo teniendo en cuenta a lxs sujetos con los que se trabajaba.

A principios de 2018 el gobierno nacional mediante Resolución 96/2018 del MDSN toma la decisión de unificar los programas "Argentina Trabaja" y "Ellas Hacen" en el "Programa Hacemos Futuro" estableciendo en el artículo 2 como su objetivo principal: "empoderar a las personas o poblaciones en riesgo o situación de vulnerabilidad social, promoviendo su progresiva autonomía económica a través de la terminalidad educativa y cursos y prácticas de

formación integral que potencien sus posibilidades de inserción laboral e integración social". Esto implicó entre otros cambios (sobre los que ampliaremos en la ponencia) el reconocimiento de 256.160 titulares distribuidxs en 21 provincias. Casi el 87% de lxs titulares se encuentran en el rango etario de 18 a 49, mientras que las franjas de 30 a 39 años y 40 a 49 años suman más del 60 % de titulares. El 70% de personas que pertenecen al programa son mujeres y casi la mitad de la población total de titulares no alcanzó a terminar la educación formal secundaria.

Es sobre este universo y teniendo presente las condiciones mencionadas, que el proceso de formación llevado a cabo por la UNSE se plasmó sobre 8700 titulares en la región NOA. El cuadro que sigue muestra la distribución por provincia.

Distrito	Comisiones	Titulares
Tucumán	148	4410
Salta	54	1620
Santiago del Estero	60	1710
Catamarca	28	960
Total	290	8700

Cuadro 1. Elaboración personal

Uno de los aspectos en el que nos interesa detenernos es en el proceso de elección de las propuestas formativas por parte de lxs titulares y el contexto en el que se llevaron a cabo estas elecciones. Surge claramente en las entrevistas a titulares, en los conversatorios con docentes y tutores como así también en la observación de clases que estos sujetos fueron "empujados" a inscribirse en los cursos por exigencia del Programa bajo amenaza explícita de perder "el beneficio". La oferta formativa fue acotada y con cupos por lo tanto no hubo espacio en los cursos para todos ni cursos para todos los intereses de los "titulares" en consecuencia esta realidad llevó a que muchos de ellos/ellas cursarán en una modalidad de "baja intensidad" (Kessler, 2007). En palabras de algunxs titulares esto se tradujo en "cursar para cumplir" pero no necesariamente para aprender un oficio de motus propio. En el siguiente cuadro se resume las propuestas distribuidas por territorio y comisiones.

Formaciones	Santiago del Estero	Tucumán	Catamarca	Salta	Total de comisiones
Fortalecimiento de Organizaciones sociales y populares	5	20	-	5	30

Herramientas Básicas para Microemprendimientos	5	20	-	5	30
Formación en ventas	5	20	-	5	30
Acompañante Terapéutico	2	4	2	2	10
Reparación de Motocicletas	5	8	2	5	20
Refrig. de heladeras familiares, comerciales, aires acondicionados	10	12	2	6	30
Peluqueria	2	4	2	2	10
Armado de muebles de melanina básico	2	10	2	2	15
Auxiliar de farmacia	2	4	2	2	10
Reparación de celulares	2	4	2	2	10
Armado, Reparación y Mantenimiento de PC	2	4	2	2	10
Serigrafía	2	4	2	2	10
Cerrajería	2	4	2	2	10
Introducción a la higiene y seguridad laboral y en el hogar	15	30	8	12	65

Cuadro 2. Elaboración personal

Lxs cursantes refieren en las entrevistas que las propuestas formativas en oficios fueron más significativas que las formaciones "teóricas" vinculadas a la "Economía Social" entre otras cuestiones porque en los programas nacionales anteriores a "Hacemos futuro" se había trabajado fuertemente en esta orientación y porque no encontraban "utilidad práctica" en las mismas.

En lxs sujetos que cursaron con mayor interés y dedicación la experiencia formativa ha sido valorada de muy buena manera e incluso algunxs han avanzado a trabajar en el oficio.

Un aspecto a destacar es que los cursos en Oficios como refrigeración, cerrajería y mecánica de motos desafiaron los perfiles masculinos históricamente construidos para estos.

Las mismas mujeres hacen referencia a ello en las entrevistas y conversatorios. Encontrarse reparando problemas eléctricos en sus hogares o dejando de depender de los varones de la familia para atender estos problemas fue significativo y empoderante.

Por último, debemos remarcar que si bien la primera etapa de inscripciones a los cursos implicó un proceso progresivo de incorporación de lxs cursantes a las comisiones, por lo que lograr el cupo máximo de 30 personas por cada comisión en las 290 comisiones involucró un dispositivo de contención y acompañamiento durante el transcurso del cursado y titulación del programa. De esta manera, en diciembre de 2018 se finalizó la experiencia educativa por la que la UNSE tituló en los 14 cursos mencionados arriba, a 7200 personas entre las 4 provincias.

Conclusiones

Podemos afirmar que esta propuesta de trabajo implicó un doble desafío para la Universidad. En primer lugar porque se trata de sujetos que no transitan habitualmente las distintas propuestas formativas que ofrece la UNSE y en este sentido ha sido necesario recuperar herramientas de educación popular para elaborar contenidos y dictar clases. La modalidad de educación popular se vincula a las nuevas disputas teóricas entre quienes sostienen que estas modalidades son de educación no formal cuando para nosotros claramente se las debe definir en el contexto de la Educación Formal Alternativa. Por otro lado la convocatoria a docentes no siguió los caminos habituales de un "llamado a concurso" en el que se prioriza la valoración de los antecedentes académicos de los docentes. La Universidad se encontró legitimando y contratando docentes con otro tipo de acreditación de saberes. Esto se vió claramente en los cursos de Oficios. Por ejemplo Peluqueria, Serigrafía, Cerrajería en los que se priorizó el conocimiento en el oficio, los años de trabajo en el mismo y la adecuación de estos perfiles a la perspectiva de género y educación popular que demandaba el Programa.

En relación al análisis de la política pública denominada "Hacemos Futuro" podemos adelantar que las entrevistas a los titulares nos han permitido identificar disconformidad y desorientación en relación a las exigencias del nuevo programa y a la forma de cumplimentar con ellas. La información llegó de manera confusa a les titulares y esto provocó zozobra ya que se ponía en riesgo la continuidad en el plan y por lo tanto la percepción de un dinero con el que cuentan las familias para su sustento. Nuestros equipos de trabajo debieron asumir, además de las tareas que tenían asignadas, una función orientadora e informativa en relación a estos temas.

El nuevo programa "Hacemos Futuro", en dirección contraria a los objetivos de sus antecesores, propuso "transformaciones en los modelos del yo" (Lopez Alvarez, 2016) promoviendo un sujeto que debe pensarse como "empresario de sí" y desarrollar capacidades que le permitan integrarse al mercado laboral. El sujeto debe pensarse individualmente y en déficit. Si no consigue trabajo en un marco de competición generalizada es porque él está en falta.

Esta experiencia también nos permite reflexionar sobre la idea de "extensión" como forma en la que la Universidad se piensa vinculada a la sociedad y como parte de la misma, no autónoma de ella, una Universidad que asume un rol político y social en términos de responsabilidad histórica para con la sociedad y que se vinculó políticamente con actores de la comunidad que no transitan habitualmente por las aulas y espacios académicos. Una Universidad que se vinculó con la comunidad llegando con soluciones a los sectores que sostienen la Universidad con sus impuestos pero que en su inmensa mayoría no acceden a este nivel superior de estudios.

En este sentido consideramos necesario que los saberes que construye la Universidad se pongan en diálogo directo con los que circulan en las comunidades entendiendo que existe una ecología de saberes (Boaventura de Sousa Santos, 2010). Rompiendo de algún modo con la idea de "extensión y transferencia" y reemplazandola por la noción de "Intercambio y Territorialización de saberes" en la que todxs aprendemos de todxs. Entendemos que el diálogo horizontal con los sectores afectados por las problemáticas que intentamos abordar ha sido parte de esta experiencia y que desde allí debemos partir para formular nuestras próximas propuestas en una dialéctica performativa. Sabemos que la construcción del pluralismo epistemológico (Boaventura de Sousa Santos, 2010) desde la gestión es un enorme desafío pero estamos convencidos de que ya no predomina la idea de que la Universidad "sale al territorio", sino que es parte de él y las mismas organizaciones son también parte de la Universidad.

Bibliografía

Alemán, J. (14/03/2013) "Neoliberalismo y subjetividad". Página 12. Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-215793-2013-03-14.htm. Última consulta 03/05/2019

Boaventura de Sousa Santos (2010) - La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Montevideo: Ediciones Trilce.

_____ (2010) - *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo: Ediciones Trilce.

Cetrulo Ricardo (2001), Alternativas para una acción transformadora. Educación popular, ciencias sociales y politica, Ediciones Trilce, Montevideo, Uruguay.

Ferrari Mango, C. y Campana, J., (2018), "Del "Argentina Trabaja - Programa Ingreso Social con Trabajo" y el "Ellas Hacen" al "Hacemos Futuro". ¿Integralidad o desintegración de la función social del Estado? " FLACSO Observatorio sobre Políticas Públicas y Reforma Estructural Informe N° 11 julio de 2018.

Kessler, G. (2007). Escuela y delito Juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto conla ley. Revista Mexicana de Investigación Educativa, N°32. Enero/marzo 2007

Laval, CH y Dardot, P (2013): "La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal". Barcelona: Gedisa.

López Alvarez, P (2016): "Lo imposible y lo inevitable. Aspectos del neoliberalismo" Manuscrito en versión pre impresión. Disponible en https://www.academia.e/du/35188880/Lo_imposible_y_lo_inevitable._Aspectos_del_neoliberalismo. Última consulta 04/05/2019

Luna, N. (2014), "De sujetos ideales a sujetos reales: reflexiones sobre el programa "Ellas hacen"" IX JIDEEP Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional. "Transformaciones sociales, políticas públicas y conflictos emergentes en la sociedad argentina contemporánea" 2 y 3 de octubre de 2014

Natalucci, A y Peschkes Ronis, M (2011): "Avatares en la implementación de las políticas sociales. Concepciones y prácticas de las organizaciones sociopolíticas que participan en el programa Argentina Trabaja". IV Encuentro Internacional de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires: Políticas Públicas y Trabajo Social. Aportes para la reconstrucción de lo Público. Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ynoub, R (2015): "Cuestión de método: Aportes para una metodología crítica". México: Cengage Learning.

Déficits en las condiciones materiales del hogar vinculadas con el desarrollo de la alfabetización

Carolina Emilia Martínez
carolina.martinez@hotmail.com.ar
Barómetro de la Infancia, Observatorio de la Deuda Social Argentina, Universidad Católica Argentina

Palabras clave: Alfabetización, Infancia, Recursos materiales, Hogar

Actualmente los interrogantes que se plantean en torno a la temática de alfabetización incluyen las modificaciones que se introdujeron gracias a las nuevas tecnologías de comunicación y a internet. Es decir, que los recursos materiales de los que se espera disponer hoy en día para alcanzar un homogéneo proceso de alfabetización son los textos impresos y el lápiz, pero también algún tipo de dispositivo digital (computadora, celular o tablet). A su vez, el acceso a internet marca la disponibilidad de infinidad de textos y estímulos de lectoescritura.

Asimismo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) plantean en el objetivo 4 que deben garantizarse la educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como también se deben promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ONU, s.f.). Pero además del sistema educativo diseñado para promover la inclusión de todos los niños y niñas, en el proceso de alfabetización las condiciones del hogar también tienen un rol importante. Lo que en este trabajo se expondrá es el análisis en clave de desigualdad social de los indicadores relacionados con los déficits de ciertas condiciones materiales del hogar vinculadas con el desarrollo de la lectoescritura. Estos datos corresponden a los niños y niñas entre 0 y 17 años de la República Argentina, y fueron relevados a través de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA) entre 2010-2018[75]. Los indicadores a considerar son: "No contar con biblioteca familiar", "No contar con libros infantiles", "No contar con computadora", "No contar con acceso a internet" y " No contar con celular".

Por otra parte, hay enfoques teóricos que indican que el proceso de alfabetización inicia desde las más tempranas edades (Guzmán & Guevara, 2010; Martínez, 2018). Aquí se considera, como afirman Guzmán y Guevara (2010), que la alfabetización inicial es un proceso que inicia ya en la primera infancia y forma parte de un continuo que se denomina 'el proceso lector', el cual se desarrolla a lo largo de toda la vida. Estas autoras destacan que la lectura trasciende la mera alfabetización y refiere al proceso de construcción de sentido. Entonces, el proceso de intercambio de significados es un proceso que se da en una cultura determinada e inicia desde el momento en que el niño o niña entra en interacción con otros sujetos.

Es por ello que resulta relevante indagar y conocer en qué medida los hogares cuentan con los recursos materiales para incentivar la lectoescritura en los niños y niñas. Según los datos relevados por la EDSA en (In)equidades en el Ejercicio de los Derechos de Niños y Niñas,

75 Se debe tener en cuenta que para el momento en que transcurra el "Congreso Internacional de Educación y Política. En el camino hacia un Nuevo Humanismo" ya se contará con la presentación de los nuevos resultados de la EDSA 2018.

entre 2010 y 2017, los niveles más extremos de déficit en los indicadores mencionados son, para los niños de entre 5 y 17 años del sector trabajador marginal, de: 77,2% no cuenta con biblioteca, 61,8% no cuenta con computadora, 75,6% no cuenta con acceso a internet, y 70,2% no cuenta con celular y al 47,7% no les leyeron cuentos ni contaron historias orales (Tuñón, I., 2018).

Entonces, en este trabajo se propone, por un lado, incluir en el análisis los resultados nuevos correspondientes a 2018, y, por el otro, relacionar variables para poder estimar qué porcentaje de niños según distintos niveles socio-económicos tienen 1déficit o, simultáneamente, 2, 3, 4 ó 5 en lo que refiere a condiciones materiales necesarias para el proceso de alfabetización desde el hogar. Esto permitirá reflexionar acerca de algunos condicionamientos en cuanto a lo que inclusión educativa e igualdad se refiere.

Bibliografía

Guzmán, R. J., & Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y prendizaje de los educadores y educadoras. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8*(2). 861-872.

Martínez, C. E. (2018). *Instituidos sobre lectoescritura en un hogar de niños y niñas de la Ciudad de Buenos Aires* (Tesis de grado). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Capital Federal.

Tuñón, Ianina (2018): (In)equidades en el ejercicio de los derechos de niñas y niños. Derechos humanos y sociales en el período 2010-2017. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Serie EDSA Agenda para la Equidad (2017-2025). Buenos Aires.

ONU (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Obtenido de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Desplazamientos y nuevos actores en las escuelas rurales.

María Susana Mayer
msusanamayer@gmail.com
Universidad Autónoma de Entre Ríos

Palabras clave: Escuelas secundarias rurales, Organización institucional, Traslados, Tiempos

Introducción[76]

A partir de la obligatoriedad de la escuela secundaria (Ley Nacional N° 26.206/06), algunas escuelas rurales han aumentado la población escolar incorporando nuevas formas de organización institucional. La creación del nivel secundario significó la presencia de estudiantes adolescentes y profesores de diferentes disciplinas que transformaron la dinámica institucional de escuelas ubicadas en pequeños pueblos y parajes rurales de la provincia de Entre Ríos. Esto ha contribuido a la intensificación de las instalaciones existentes como también a la ampliación de los edificios escolares o su refuncionalización. Las clases, habitualmente concentradas en un único turno para el nivel primario, se han desdoblado en un horario de mañana y otro por la tarde para albergar todos los niveles obligatorios del sistema educativo, desde el inicial hasta el secundario.

A la matrícula local, próxima y limitada en número, se suman alumnos provenientes de otras escuelas rurales cercanas que, habiendo completado la escolaridad primaria, inician la Escuela Secundaria. Pero además, es frecuente encontrar estudiantes que llegan desde el ámbito urbano. Este desplazamiento escolar se registra en escuelas del ejido y zonas rurales ubicadas en el periurbano de ciudades que han expandido la planta urbana, produciéndose espacios interconectados entra la ciudad y el campo. De igual manera, se advierte la movilidad docente, con traslados diarios de maestros y profesores que viajan para dar clases sin pernoctar en los establecimientos como antaño.

Este panorama da cuenta de nuevas características institucionales, que han modificado la cotidianeidad de las escuelas rurales. En este sentido, se observa como rasgo peculiar la flexibilidad y adecuación a las condiciones y posibilidades de quienes llegan a estudiar o a trabajar regularmente. Asimismo, las distancias y tiempos demandados para concretar la enseñanza presencial requieren garantizar necesidades básicas de la población escolar y de los docentes durante el horario de arribo, permanencia y regreso de la escuela.

76 Esta ponencia está basada en los resultados de la investigación titulada "Escuelas Secundarias Rurales: Estudio descriptivo de la modalidad rural de educación secundaria en Entre Ríos" financiada por la UADER (Res. "CS" UADER Nº 206-17)

Estudiar y trabajar en las escuelas secundarias rurales

Al arribar a una escuela rural a la que concurren adolescentes, frecuentemente encontramos escenarios caracterizados por grupos de jóvenes conversando distendidamente en el patio de la escuela o próximos al ingreso del establecimiento. Si están en recreo, el tiempo no tiene demarcaciones estrictas y su duración se prolonga más de lo previsible para quienes estamos acostumbrados a concurrir a las instituciones escolares. Los espacios abiertos, arbolados y espaciosos donde transcurren estas actividades son una constante. No hay grandes bullicios pero tampoco son muchos los jóvenes que integran el alumnado de la escuela.

En el exterior del edificio, motos de baja cilindrada, bicicletas, a veces un cuatriciclo y algunas camionetas, de medianas proporciones y con cierto grado de uso, indican las formas de llegar a la escuela para algunos alumnos. Al observar la salida de la escuela, registramos alumnos en la parada del colectivo junto a algún profesor que también viaja en el transporte de línea, si este servicio existiera en el lugar. Lo mismo ocurre con los transportes escolares.

Estos adolescentes, que concurren a las escuelas secundarias de ámbito rural convergen en la institución desde distintos lugares. No son todos residentes del medio rural, algunos, en ocasiones un porcentaje relevante de la escuela, proviene de espacios urbanos, ciudades cercanas a la escuela, que optan por concurrir diariamente a esos establecimiento pese a contar con escuelas en el lugar donde tienen su domicilio.

El ejercicio de la docencia en los espacios rurales también está condicionado por los medios disponibles y los tiempos demandados para los traslados. Si no se es vecino de la escuela, llegar hasta allí requiere salir con tiempo, y la hora de regreso puede ser incierta. El viaje, si se va en auto, incluye buscar colegas, levantar alumnos, llevar mercadería y trámites resueltos en la ciudad. Puede requerir comer mientras se viaja o almorzar en el lugar de trabajo. En sintonía con la necesidad de alimentarse de quienes llegan a dar clase desde lugares distantes, la sala de profesores y la cocina suelen converger en un mismo espacio en el que se sobreponen usos escolares y domésticos.

Llegar a las escuelas rurales

Las distancias recorridas diariamente, las características de los caminos, los medios empleados y los tiempos demandados, definen algunos de los criterios de organización institucional en las escuelas secundarias rurales. Esto se aprecia en la organización de los horarios, el agrupamiento de los alumnos, las tareas asignadas, distribución de turnos, permisos y excepciones a las normas.

En torno a los **traslados** se reconocen algunas de las características más relevantes del desenvolvimiento institucional de las escuelas rurales. Esta dimensión permite analizar las principales cuestiones que se debaten en estas escuelas y plantean los dilemas más desafiantes para el sistema educativo en el ámbito rural.

En primer lugar se puede analizar el **tiempo** en relación a los traslados, que obligan a largos trayectos de ida y vuelta, incrementados por los recorridos de los transportes escolares para buscar alumnos en distintos puntos de encuentro. Así como insumen tiempo, también suponen esperas: esperar que llegue el transporte, esperar "porque nadie se va solo", esperar que haya un medio disponible para retirarse. Del mismo modo que se prolonga una jornada en razón de los viajes, por otra parte, ésta puede acortarse o interrumpirse porque "llegó el transporte", entonces algunos alumnos salen antes (o llegan más tarde), o no llegan porque "el transporte no salió" o "no pasó".

Asociado a los tiempos institucionales que imponen los traslados, se producen **estrategias pedagógicas** adecuadas a la necesaria flexibilización de los tiempos de trabajo escolar. Con este propósito, los docentes preparan actividades para aquellos alumnos que no asisten por unos días porque no hay transporte, o no pueden viajar por las condiciones de los caminos después de una lluvia, o el horario de un colectivo no le permite quedarse hasta finalizar la clase.

Otro aspecto vinculado a los traslados, hacia y desde las escuelas, está referido a su **costo económico**. Además de la dedicación de tiempo, suponen destinar vehículos y personas para conducirlos. Asimismo implica asumir los riesgos que convella salir a la ruta diariamente para cientos de niños, adolescentes y adultos que estudian o trabajan en las escuelas rurales. Los vehículos sufren un alto grado de desgaste en los caminos rurales, acentuado por la intensidad del uso, razón por la cual no todos los medios de transporte son apropiados para este propósito. El tránsito por caminos de tierra, afirmados con broza, con pasos de arroyos sobre antiguos y precarios puentes o simplemente con badenes a nivel del lecho, obliga a usar vehículos "duros". No es fácil disponer de estas condiciones y en nuestro trabajo de campo hemos registrado la tensión que se genera entre las disposiciones exigidas por la normativa vigente para el transporte escolar y los vehículos que se destinan a este uso en la práctica cotidiana. El tránsito de menores en bicicleta y/o motos por estos caminos, además transitados por pesados camiones de carga y maquinaria agrícola, agrega complejidad a la cuestión.

Quienes acompañan a los alumnos o conducen los transportes, deben disponer además del tiempo necesario para el intervalo entre la entrada y la salida de la escuela, dado que las distancias no justifican regresar al lugar de origen una vez que los alumnos llegan a la escuela. Por ello es común que algún padre, madre o transportista escolar permanezca toda la jornada en la escuela y en ese tiempo asuma alguna función "de hecho" en carácter "de ayuda" o "de colaboración", en la cocina, el mantenimiento de las instalaciones, cuidado de los alumnos, etc. También por este motivo, se comprende que cuando los estudiantes son más grandes –aunque no mayores de edad-, se los habilite para conducir y trasladarse solos o a cargo de hermanos y vecinos de menos edad. Es habitual que los alumnos lleguen conduciendo motos, camionetas y, en la zona de islas, también navegando en canoas.

Los **medios de transporte** tienen impacto directo en las condiciones de vida de la población. Contar o no en el territorio con transporte público, que éste ingrese o no al centro

de población, que el transporte llegue hasta la escuela, o bien que en la familia se disponga de uno o más vehículos, constituyen distintas expresiones de una dimensión central de los contextos donde se ubican las poblaciones rurales y sus escuelas. Por lo tanto, los transportes disponibles evidencian diferencias sociales de la población que concurre a las escuelas rurales. Esta dimensión de los traslados excede los componentes estrictamente educativos y requiere un abordaje territorial pues afecta diversos órdenes de la vida cotidiana local (Caillods y Jacinto, 2006; Steinberg, 2015).

Conclusiones

La dinámica institucional de estas escuelas está atravesada por la resolución de aspectos domésticos que son inherentes a su funcionamiento. Los tiempos y los espacios escolares se comparten con aquellos dedicados a atender necesidades básicas de quienes concurren a diario a las escuelas y permanecen distantes de sus lugares de residencia una cantidad importante de horas que no sólo incluyen el tiempo de clase sino también el necesario para viajar. En torno a los medios de movilidad se generan distintas posibilidades de la población para desenvolverse en el territorio y acceder a distintos bienes y servicios.

Al abordar los espacios rurales, reconocemos en su interior diversas condiciones que significan, no sólo heterogeneidades, sino también desigualdades. Hay distancias geográficas que conllevan distancias sociales. "De hecho, el factor geográfico y el factor social de desigualdad cultural no son jamás independientes…" dice Bourdieu (2004: 42). A esto, agregamos que las distancias implican distintas posibilidades según los caminos a recorrer y los medios de transporte disponibles. Por lo tanto, las distancias se miden también en el tiempo demandado para recorrerlas (Rathier, 2009).

Las dificultades provenientes de las distancias, los caminos y los transportes, representan una complejidad inherente a la vida rural de numerosos estudiantes y se agregan a las obligaciones laborales y familiares que asumen en sus contextos vitales. A pesar de ello, algunos indicadores sugieren que la escuela secundaria tiene significatividad para la población adolescente rural, lo que se evidencia en los altos porcentajes de asistencia a clase registrados en las escuelas, la concurrencia en días de lluvia en los casos que la accesibilidad lo permite, la permanencia en la escuela una vez concluido el horario escolar, la preferencia por las clases de Educación Física como espacio deportivo y recreativo y la continuidad del contacto con la escuela una vez egresados. Desde esta perspectiva, la apertura de escuelas secundarias próximas a los espacios de residencia de la población constituye un factor que favorece la incorporación de los adolescentes a la escolaridad secundaria, como lo establecen las leyes de educación.

Bibliografía

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2004). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Caillods, F Y Jacinto, C. (2006). Mejorar la equidad de la educación básica: lecciones de programas recientes en América Latina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO. París.

Mayer, M. S. Y Vlasic, V. (2018): "Escuelas Secundarias Rurales: Estudio descriptivo de la modalidad rural de educación secundaria en Entre Ríos (Argentina)" Scientia Interfluvius 9 (1): 38-54, 2018. Paraná.

Olivera Rodríguez, I. (2009). "Los sentidos de la escolaridad. O la relación juventud rural–escuela frente a los procesos de exclusión". *Revista Peruana de Investigación Educativa*. 1(1) 61-90

Ratier, H. (2009). Poblados bonaerenses: vida y milagros. La Colmena. Buenos Aires.

Steinberg, C. (2015). "Desigualdades sociales, políticas territoriales y emergencia educativa". En Tedesco, J. (comp.) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo.* Buenos Aires. Siglo XXI.

Las mitomanías en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA): Volvemos a la escuela para que no nos quiten el salario de los chicos o el plan.

Silvana Noemí Medina
silvanamedina27@yahoo.com.ar
CERPACU – Fac. de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos – escuela – alfabetización - mitomanías

Introducción

Grimson y Tenti Fanfani (2014) sostienen que, en el campo educativo, circulan "frases hechas" ampliamente instaladas y difundidas en el imaginario social, sin sustento argumentativo, simplificadoras de una realidad compleja, denominadas *Mitomanías*.

El siguiente trabajo tiene por objetivo efectuar una exploración crítica de una mitomanía emergente del campo de nuestra investigación doctoral[77] que indaga las relaciones existentes entre procesos de alfabetización, subjetividad y procesos de configuración de la identidad lingüística en personas jóvenes-adultas[78] de zonas periféricas de San Miguel de Tucumán que son alfabetizados bajo el *Plan FinEs Primaria* a cargo de la Dirección de educación permanente de jóvenes y adultos (DEJA).

La mitomanía elegida emerge del corpus de registros y primeras aproximaciones al trabajo de campo, es decir, de los propios actores: *Volvemos a la escuela para que no nos quiten el salario de los chicos o el plan***.**

"Volvemos a la escuela…": El marco general de la educación de jóvenes-adultos

Hablando desde un "nosotros inclusivo", como voz colectiva, la mitomanía asume un tono categórico, radicalizando una experiencia personal. En este sentido, la frase no es íntegramente "falsa" o "verdadera" sino que responde a casos particulares, pero no por ello debe ser absolutizada y extensible a todos los casos de personas jóvenes-adultas que retoman sus estudios bajo el plan *Plan FinEs Primaria*.

Sin embargo ¿qué nos quiere decir exactamente esta frase? ¿A qué hace referencia el *"volvemos a la escuela"*? ¿Cuál es la historicidad que porta esta expresión?

Adriana Puiggrós (2002) sostiene que el analfabetismo de adultos ha constituido una problemática emergente en nuestro país desde las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX con la llegada de los inmigrantes europeos. La autora señala que, en este contexto, José Berruti funda las bases del sistema de educación para adultos, como una respuesta educativa

77 2da Cohorte del "Doctorado en educación"

78 Si bien la Resolución N° 118/10 – Anexo I del Consejo Federal de Educación (CFE) considera como sujeto pedagógico tanto a los jóvenes de entre 14 a 18 años como a los adultos mayores de 18 años. Para el trabajo doctoral se tomaron sólo jóvenes –adultos mayores de 18 años.

alternativa a la vigencia de los modelos normalistas. Pero es recién durante el 3er gobierno peronista, en el año 1973, que se sistematiza desde el estado la *Dirección de adultos*.

Finalmente, desde el año 2006, con la Ley Nacional de Educación, la educación de adultos deja de formar parte de los "regímenes especiales" y de estar separada del tronco central del sistema educativo, como figuraba en la anterior normativa de la Ley Federal de Educación de 1993 (Ley N° 24.195, Cap. VII, Art. 30).

Entendida la alfabetización desde documentos internacionales como un proceso permanente, progresivo y complejo que dura toda la vida y que permite acceder a los conocimientos y capacidades específicas de la cultura escrita (UNESCO, 2004), las leyes nacionales recuperan esta perspectiva para plantear la educación de personas adultas como un derecho indispensable.

El artículo N° 46 de la Ley de Educación Nacional N°26.206 define a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como "la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida". Haciéndose eco de este marco normativo, la Resolución N°118/10 del Consejo Federal de Educación (CFE) en su artículo N°5 aprobado en el año 2010, dispone hacer efectiva la regulación y la acreditación de la educación primaria para jóvenes y adultos. Para ello, a nivel ministerial y en articulación con otras dependencias del estado como Desarrollo Social (LEN N°26.206, art. 47), se crearon una serie de planes y programas educativos para dar respuesta a la demanda territorial: Programa Nacional de Alfabetización "Encuentro"[79] y *Plan FinEs* para nivel primario.

Plan FinEs para nivel primario tiene una vigencia que data del año 2009. Actualmente, desde el año 2016, rige en Tucumán, la resolución N° 2086/05 MEd que estructura para este plan tres ciclos formativos: ciclo de Alfabetización, ciclo de formación integral y ciclo de formación por proyectos.

Según relevamientos estadísticos[80] a cargo del equipo Técnico-pedagógico de la Dirección de educación permanente de jóvenes y adultos en San Miguel de Tucumán, el alumno que transita esta modalidad de educación estuvo segregado del sistema educativo o nunca accedió al mismo. Asimismo, este equipo técnico- pedagógico tras hacer relevamiento en territorio desde el año 2009 al presente, señala la estrecha vinculación entre analfabetismo, marginalidad social y zonas vulnerables de la Capital tucumana. De igual manera, la propia normativa nacional, Resolución N°118/10 Anexo I (CFE), señala que el sujeto pedagógico de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es aquel que no ha accedido a la educación formal y esto suele formar parte de una trama social mucho más compleja donde aparece la marginación y la pobreza, entre otros factores.

79 El Programa Nacional de Alfabetización "Encuentro", actualmente no está en vigencia: finalizó en el año 2015.
80 Datos proporcionados en entrevista a la Prof. Amalia Lobo quien integra el equipo Técnico – Pedagógico que coordina el Plan Fines Primaria con sede en San Miguel de Tucumán (Tucumán) desde el año 2016.

Volviendo a retomar la mitomanía y en relación con lo arriba desarrollado, la expresión ***"Volvemos a la escuela…"*** adquiere características particulares que configuran un sujeto pedagógico encuadrado dentro de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA).

¿Por qué se *dejó "la escuela"* ?: El abandono de la educación formal y el sentido de la "escolaridad"

Es importante visibilizar, ya que la mitomanía desdibuja, la policausalidad por la cual una persona abandona su escolaridad y "vuelve a la escuela". Apuntando a la educación de adultos como un derecho social, Brusilovsky[81] (2012) señala que "si los adolescentes y adultos jóvenes interrumpieron la continuidad de sus estudios en escuelas comunes no fue por libre decisión personal o familiar sino, en la inmensa mayoría de los casos, por razones vinculadas a sus condiciones materiales" (p.18).

Sin embargo, la forma de enunciación de la mitomanía anula el entramado social de causas complejas por las cuales una persona se ve llevada al abandono de la educación. En este sentido, la frase "volvemos a la escuela…" es reduccionista porque no considera todos los factores y variables por las cuales una persona dejó su escolaridad (o nunca pudo acceder) y cuáles son los móviles subjetivos (más allá de los motivos económicos y remunerativos) para retornar a la misma.

¿Cuál es el sentido de "escuela" al que alude la expresión? En la mitomanía podemos observar un tono negativo dentro del cual es interpretada la escolaridad. ¿Será acaso que la mitomanía evidencia que las personas jóvenes –adultas son alfabetizadas en términos de escolaridad y que sus demandas socio-culturales hoy son otras? ¿Será acaso que la mitomanía deja traslucir una veta de la EPJA que aún no se ha subsanado? ¿Se puede enseñar (enseñar a leer, a escribir, etc.) en términos del aparato escolar institucionalizado a aquellas personas que transitan la marginalidad no

sólo educativa sino socio-económica por la cual, en algunos casos, no pudieron acceder o han abandonado tempranamente sus estudios?

Cabe destacar que el *Plan FinEs Primaria* tiene la particularidad que no se desarrolla en escuelas sino en diversos contextos barriales. Por lo tanto, podemos decir que en la frase "volvemos a la escuela", el sentido de "escuela" no hace alusión al espacio físico concreto sino a un conjunto de prácticas simbólicas y de representaciones que se asocian directamente con el aparato escolar institucionalizado.

¿Para qué *"volvemos a la escuela"* ?: subjetividades y ayuda socio-económica

"Volvemos a la escuela ***para****"*, la expresión prescribe un "deber ser" entorno a la finalidad de reinsertarse en la escuela: *"para cobrar el salario"*, *"para cobrar el plan"*.

81 Las diversas investigaciones de Brusilovsky y su equipo de trabajo han aportado de forma sistemática (a lo largo de diversos cortes temporales) datos relevantes sobre la educación de adultos y su vinculación con políticas educativas en la provincia de Bs. As.

Asimismo, la expresión "para que no **nos quiten**" presupone una obligatoriedad. Enunciada desde manera causal, pero con un sentido de *oración condicional*, en la mitomanía aparece el presupuesto de que "volver a la escuela" es condición necesaria para "no perder el salario o el plan".

Ante esto es importante preguntarnos ¿qué representa la *escuela* para aquellas personas jóvenes- adultas que están intentando retomar la escolaridad?, ¿Es sólo un medio para percibir una remuneración económica?, ¿Será acaso que esta expresión soslaya, anula y homogeniza el entramado de subjetividades que atraviesan a aquellas personas que desean continuar y/o empezar a transitar su escolaridad?

Los datos brindados por Kurlat (2011) –dentro de la beca de maestría en Psicología Educacional de la UBACyT– señalan que, a pesar de los numerosos discursos nacionales e internacionales sobre la alfabetización, son escasos los estudios que se interrogan acerca de cómo las personas jóvenes y adultas aprenden a leer y escribir, qué representa el sistema de escritura para ellas en su proceso de alfabetización. (Kurlat, 2011, p. 72). Esto implica que la indagación de los móviles subjetivos que llevan a una persona a retornar a la escolarización (y con ello a ser alfabetizado, a aprender a leer y escribir, etc.) han sido poco investigados. Por lo tanto, afirmar de manera categórica que el móvil es exclusivamente *"el salario"* o *"el plan"*, no sólo es reduccionista, sino que también es una falsabilidad.

A modo de reflexión

¿Cuál es la ideología[82] que subyace por detrás de la mitomanía "Volvemos a la escuela para que no nos quiten el salario de los chicos o el plan"?

En primer lugar, hay que señalar que la frase parecería apuntar hacia una "falta de interés" genuino por parte de las personas jóvenes adultas para dar terminalidad a sus estudios primarios. En la exploración crítica a la mitomanía que venimos desarrollado observamos que asumir esta postura es reduccionista.

Esto nos lleva a un terreno más complejo, porque –hipotetizamos– que en el trasfondo de la presente mitomanía se entrecruzan otros discursos homogeneizadores de realidades que van más allá del plano de la escolaridad y que tocan aspectos socio-culturales y económicos de estas personas, las cuales viven un contexto de profunda marginalidad material.

¿Por qué una persona en situación de marginalidad, con grandes limitaciones en sus condiciones materiales de vida es, en algún punto, estigmatizada al decir que "solamente lo hace por el plan" y aquellas personas jóvenes de otros niveles educativos (superiores, en su mayoría) que también perciben la misma remuneración económica no son señaladas?

82 Problematizar el concepto de "ideología" y exponer su literatura crítica es entrar en un terreno difuso y pantanoso, donde no hay una visión homogénea sobre lo que implica la misma. Pese a esto se debe reconocer las contribuciones de Althusser, Gramsci, Williams, Eagleton, entre otros. Para el presente trabajo consideramos los aportes de Slavoj Žižek (2003) y de Raymond Williams (1980).

Si tomamos el concepto de hegemonía, como lo entiende Williams, en tanto "dominación por consenso", dominación que va más allá de la coerción, en la mitomanía estaría operando esta idea. Lo interesante de la frase, es que no solo es reproducida por sectores socio-culturales ajenos a los contextos de alfabetización de jóvenes adultos, sino por parte de algunas personas jóvenes adultas que se escolarizan bajo el Plan FinEs Primaria.

Esta forma insidiosa de poder opera haciendo creer, a los sectores vulnerables determinados discursos sobre sí mismos que en el fondo apunta al estigma de clase social. Se busca que ellos se reconozcan a sí mismos y se construyan desde este lugar de otredad, donde naturalizan discursividades que están en función de lo hegemónico.

Bibliografía

Resolución Ministerial N° 2086/15(MEd), Ministerio de Educación de Tucumán.
Resolución N°118/10 del Consejo Federal de Educación (CFE)
Ley de Educación Nacional N°26.206
Ley Federal de Educación (1994)
Entrevista a la Prof. Amalia Lobo quien integra el equipo Técnico –Pedagógico que coordina el Plan *FinEs Primaria* con sede en San Miguel de Tucumán (D.E.J.A.- Tucumán).
Brusilovsky, S. (1998) "Políticas públicas de educación no formal para sectores populares: sus características y contexto", en: Riquelme, G. C., Brusilovsky, S., Davini, M. C. y otros *Políticas y Sistemas de Formación. Documento nº 8. Formación de Formadores*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
Brusilovsky, S. (2006) Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción. Bs. As. Ed. Novedades Educativas.
Brusilovsky, S. (2012) Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea. México. CREFAL.
Grimson, A.; Tenti Fanfani, E. (2014) Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas. Argentina. Ediciones Siglo Veintiuno.
Kurlat, M. (2011) "Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos. Ismael y sus laberintos de escritura" en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 33, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 68-95. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México.
Pineau, P; Dussel, I Caruso, M (2001) "¿Por qué triunfó la escuela o la modernidad dijo "esto es educación" y la escuela respondió "yo me ocupo", En Pineau, P; Dussel, I Caruso, M "La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.
Puiggrós, Adriana (2002) ¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la conquista hasta el presente. Galerna. Bs. As.
Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona-España. Ediciones Península.
Slavoj Žižek (Comp.) (2003). *Ideología: un mapa de la cuestión*. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.

Autorías de la palabra-pensamiento en niños y adolescentes de San Miguel de Tucumán (Argentina), Santa Clara (Cuba) y Ecuador. Prácticas educativas inclusivas

Silvana Medina
Isabel Requejo
isarequejo1949@gmail.com
Zulma Segura
zulmasegura73@gmail.com
Victoria Agustina
Catedra de Lingüística General II – CERPACU
Fac. de Filosofía y Letras (UNT)

Palabras clave: Autorías, Prácticas y experiencias educativas inter-generacionales, inclusión

Introducción

En este contexto de inicio de un nuevo siglo, en el que la humanidad ha logrado por vez primera desarrollar avances tecnológicos de tal magnitud que posibilitan el envío y recepción simultáneos de datos -con soporte textual, audio-visual, gráfico- desde y hacia los más distantes lugares del planeta por la red de redes, plantearnos el tema de las autorías de la palabra-pensamiento infantil y adolescente en tres países de América Latina, es en sí mismo un desafío complejo, que genera interrogantes y contradicciones. ¿Por qué?

a) Porque si bien lo anterior es cierto, no es menos real que el acceso a Internet, el uso de celulares está transformando modalidades de lectura y aprendizaje previas, procesos de recepción y producción de mensajes, cuyo interés y complejidad no podemos secundarizar.

b) A la vez, el acceso a la televisión por aire y cable en Argentina, a diferencia de Cuba, tiene porcentajes de penetración altísimos que nos colocan en el segundo lugar en toda América. Lo cual tiene también implicancias contradictorias ya que, por un lado, recibimos información –seleccionada- a escala planetaria por los grandes monopolios de medios de comunicación, pero al mismo tiempo esta acumulación de referentes culturales ajenos y hegemónicos opera e incide en la subjetividad de la infancia, adolescencia y de los adultos, gestando muchas veces procesos de identificación con pautas culturales externas, y de desconocimiento y / o minusvalorización de lo propio.

c) No existen registros validados ni investigaciones en torno a producciones audiovisuales, literarias, musicales, graficas cuyos autores sean los niños o adolescentes. La casi totalidad de las producciones escritas o audiovisuales destinadas a la infancia y adolescencia han sido y son versiones y visiones de los adultos destinadas a estos sectores generacionales.

d) las autorías sociales de la palabra-pensamiento de niños y jóvenes ya no guardan relación ni se desarrollan solo en ámbitos escolares o familiares. Aun así, los procesos de alfabetización tienen importancia central en relación al tema del proyecto.

Este trabajo se enmarca en el proyecto inicial de *Autorías de la palabra-pensamiento en niños y adolescentes de Tucumán (Argentina) y Santa Clara (Cuba).*[83]

El tema de las representaciones que los niños tienen sobre la escritura ha sido investigado en distintos países y contextos socioeducativos (E. Ferreiro, 1997; G. Volkind, 2012; H. Salgado, 1994) pero no desde la perspectiva que proponemos, tendiente a reflexionar acerca de la importancia de la propia autoría de la palabra-pensamiento infantil y adolescentes en el ámbito escolar (Requejo, 2005; Taboada, 1994).

En las instituciones educativas, niños y adolescentes requieren ámbitos de producción, análisis y debate de sus referentes culturales, de aspectos poco difundidos de sus vidas cotidianas e historias.

Gestar en estas instituciones condiciones y prácticas de oralidad y escritura que afiancen sus autorías, contribuye a acrecentar modos de autonomía y configurar una identidad lingüística independiente.

Nos proponemos indagar, explorar y debatir el concepto y la praxis de las autorías de la palabra- pensamiento, definidas como *"conquista y derecho inalienable de cada ser humano que posibilita desarrollar y expresar en libertad, sin censuras, humillaciones ni imposiciones, aspectos de su propia identidad lingüística, cognoscitiva, afectiva, política y sociocultural*". (Requejo, 2005). Proceso no lineal mediante el cual cada niño, adolescente o adulto puede tomar conciencia acerca de la importancia subjetiva e histórica que tiene el hecho de expresar su lenguaje-pensamiento con espontaneidad.

Proponer espacios de producción de autorías infantiles y adolescentes, constituye un aporte cultural y lingüístico innovador, a la vez que una necesidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para diseñar prácticas educativas inclusivas.

Algunos antecedentes

En este trabajo nos proponemos indagar si los alumnos reconocen y valoran su propia autoría y cuáles son las funciones predominantes y los destinatarios de sus propias producciones escritas. El Instituto CERPACU (de Rescate y Revaloración del Patrimonio Cultural) y la cátedra de Lingüística II, realizaron las siguientes investigaciones que son antecedentes de este trabajo:

- ✓ En el año 2000, el Instituto CERPACU, desde el área de "*Lingüística Social, Procesos comunicacionales y educación*", realizó 1000 encuestas en las provincias de Tucumán, Jujuy y Santiago del Estero, en las cuales indagó las concepciones respecto de las

83 Proyecto en convenio entre la Cátedra de Lingüística General II, Instituto CERPACU (Fac. de Filosofía y Letras-UNT) y Universidad Marta Abreu (Santa Clara-Cuba), desde 2016 a la fecha. El mismo es dirigido por la Dra. Isabel Requejo (UNT). Integrantes: Llanes Alejandro, Medina Silvana, Saracho Sonia, Segura Zulma, Victoria Agustina.

prácticas de escritura y la configuración de los procesos de autoría en alumnos y docentes de zonas urbanas, sub urbanas y rurales. Mas del 89% de los docentes de la muestra manifestó que no se consideraban autores. Cifra y evidencia que requirió trabajar en torno a las concepciones hegemónicas de escritura-autoría asociadas a la noción hegemónica de prestigio y copyright.

- ✓ En convenio con UNICEF, la Dra. Isabel Requejo en co-autoría con la Mg. María Stella Taboada, dirigieron en la región NOA un *Programa de investigación sobre el Desarrollo del Lenguaje en la Infancia*, con el propósito de elaborar estrategias innovadoras para el despliegue de capacidades narrativas. Trabajo seleccionado por el Ministerio de Ciencia y Educación de la Nación desde la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, editado en la colección cd de educ.ar, No. 9[84].
- ✓ En esta investigación llegamos a las siguientes conclusiones:
- ✓ I. La toma de conciencia y valorización por parte del niño tanto de su dialecto social de origen como de sus referentes socio-culturales pueden contribuir al desarrollo de sus capacidades lingüísticas y representativas, y a afianzar la noción de autoría de la propia palabra.
- ✓ II. Las autorías sociales de la palabra-pensamiento, constituyen a la vez una condición ineludible de la comunicación humana y uno de los sostenes imprescindibles en la configuración de la subjetividad e identidad individual y social.
- ✓ III. Las experiencias de interacción protagónica entre pares, y entre niños-adultos, en las que la palabra infantil sea contenida, respetada y valorada, pueden contribuir al desarrollo del pensamiento y al despliegue de estrategias comunicativas múltiples.
- ✓ IV. El despliegue progresivo de la autoría de la palabra en niños y adultos, constituye una praxis social necesaria y una estrategia activa de conocimiento del mundo, lo cual es a su vez pre-requisito para un proyecto alfabetizador que apunte a la liberación del pensamiento y a un reposicionamiento crítico de los sujetos.
- ✓ Desde el año 1990 hasta la fecha, el tema del lenguaje oral y escrito de la infancia y adolescencia han sido ejes de investigación del CERPACU, cátedra de Lingüística II y del departamento de Lengua Española de la Facultad de Humanidades de la UCLV (Cuba).

Fundamentación

La fundamentación que desarrollamos tiene origen en estas preguntas:

¿Consideramos que los niños y adolescentes pueden, tienen derecho a producir libros, dibujos e imágenes propias que reflejen, den cuenta de autorías, historias que los representen generacional, social y culturalmente?

84 http:// colección.educ.ar/colección/CD9/contenido/experiencias/exp6/

¿Si aceptamos que la respuesta a la pregunta anterior es positiva, por qué entonces, casi todo el material que estudian y leen en las instituciones educativas, a diferencia de lo que observamos, por ej. en sus redes sociales, ha sido y es producido por adultos?

En nuestro Proyecto entendemos que su implementación constituye un aporte cultural y lingüístico innovador, a la vez que una necesidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Proponemos reforzar prácticas pedagógicas y de debate que alienten y pongan en evidencia las co-relaciones y contradicciones entre los procesos de lectura-escritura-oralidad. En este sentido, los talleres y experiencias que ya se están desarrollando en LEO (Lectura-Escritura-Oralidad) dan cuenta de la potencialidad de este trabajo con docentes y alumnos.

Al hablar de autorías de la propia palabra, aludimos no sólo a los niños, sino además, y fundamentalmente a sus grupos familiares, a los docentes y a los propios investigadores. Hemos constatado que un adulto silenciado, que no ha podido, - no se le ha posibilitado- desarrollar una toma de conciencia de su propia vida e historia, o que no puede aún valorar la importancia potencialmente liberadora de su palabra-pensamiento, difícilmente podrá contribuir a liberar el pensamiento infantil-juvenil de dominaciones, desvalorizaciones o vergüenzas. Tendrá dificultades para gestar en su ámbito de trabajo autorías sociales más libres, innovadoras, críticas y compartidas.

Desde la Lingüística Social consideramos imprescindible trabajar en las instituciones educativas y comunitarias para que los niños y docentes se reconozcan y valoren como autores de su palabra en vez de reproductores de ideas y discursos ajenos. Sostenemos que estas autorías refuerzan la noción de subjetividad crítica, independiente.

No sólo son autores los adultos que escriben y editan y tiene copyright. Todas las producciones culturales-simbólicas y lingüísticas de un país forman parte de su Historia y Cultura; y los sujetos en general, y en particular los niños y jóvenes, son activos protagonistas de esa historia.

Respetarlas, escucharlas, valorarlas, publicarlas, constituye un derecho humano fundamental.

En países dependientes como el nuestro, esta práctica de minusvalorización de la palabra y de la cultura-historia -vida de amplios sectores de nuestra población, incluidos niños y adolescentes de sectores populares, es una constante aún vigente en el orden social y en el sistema educativo.

Por eso hablar de las autorías como sostén de la subjetividad y de la identidad lingüística y social es hablar también de procesos de resistencia y lucha frente a aquellas prácticas sistemáticas de dominación y privación -privatización- de nuestras memorias orales y de nuestros lenguajes.

Ponemos en debate el concepto de autoría como propiedad privada de una minoría, como resultante sólo de la escritura. Postulamos la noción de autoría como un derecho humano y social, que requiere a la vez, la legitimación escolar y social de la oralidad, o más bien, de

oralidades sociales complejas, protagónicas, que sostienen y enriquecen una identidad lingüística plural.

Las autorías de la palabra a las que procuramos defender no equivalen a propiedad privada de la palabra, sino a la lucha cotidiana por conquistar condiciones objetivas que alienten y dignifiquen una génesis y producción social de la misma.

Los grupos humanos, y en particular, los sectores oprimidos, en su praxis social cotidiana han gestado y gestan condiciones, en dura lucha y resistencia con los sectores que han monopolizado los discursos y el poder, para denunciar, anunciar necesidades vitales urgentes. Son estas autorías - cada vez más visibles -, las que merecen ser comprendidas y conocidas, porque enuncian verdades objetivas acalladas, escasamente difundidas.

En las escuelas podemos quedarnos al margen de estas nuevas formas de autoría sociopolítica del decir y hacer humanos, pero podemos también, como de hecho sucede desde hace décadas, auspiciar instancias de liberación del pensamiento desde temprana edad.

Objetivos generales y específicos

Objetivos generales

Indagar concepciones y valoraciones de la escritura en alumnos, niños y adolescentes, de ambos países.

Indagar qué, por qué y para quienes escriben los estudiantes dentro de instituciones educativas.

Debatir con alumnos y docentes el concepto de autoría de la palabra-pensamiento (Requejo, 2004) con la finalidad de potenciar y valorar las propias producciones de niños y adolescentes.

Objetivos específicos

Recopilar, seleccionar y categorizar una muestra representativa de producciones escritas de niños y adolescentes.

Debatir con alumnos de tercero y cuarto grado de enseñanza primaria y tercer año de secundaria básica aspectos esenciales del proyecto.

Promover y sistematizar producciones escritas e ilustradas de los tres países.

Edición de un libro- álbum

Metodología

El corpus seleccionado se corresponde con los trabajos ya realizados de nivel primario de los siguientes universos de análisis:

Escuela Primaria Carlos Juan Finlay Barrés (Granma, Cuba)

Escuela Militar Camilo Cienfuegos (Villa Clara, Cuba)

Escuela de la Patria Dr. Manuel Belgrano (Tucumán, Argentina)

Se privilegió como técnica de recolección de datos la observación participante (Taylor y Bogdan; 1987). Esta técnica nos permitió ampliar los conocimientos sobre el escenario educativo, más precisamente sobre las prácticas educativas in situ y su compleja vinculación con el universo de la infancia.

De esta forma se indagaron las concepciones sobre la propia autoría de la palabra-pensamiento infantil en el ámbito escolar relacionada con los siguientes temas:

El lugar donde vivo

Un día de mi vida

Mi familia

Mis sueños y proyectos

Los héroes de mi patria

Personas y acciones que admiro de nuestro barrio, país, provincia

Qué significa para vos ser autor-autora?

(entre otros, a propuesta de niños-adolescentes)

El acceso a la educación secundaria en las provincias de Catamarca, Santiago del Estero y Villa María (Córdoba)

Cecilia Evangelina Melendez
ceciliamelendez.unca@gmail.com
Maria Gabriela Tapia
José Alberto Yuni
Centro de Investigaciones y Transferencia de Catamarca (CITCA), CONICET-UNCA – Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca

Palabras clave: acceso a la educación, escuela secundaria, distancias, medios de transporte

Planteo del Problema

El presente trabajo pretende analizar las posibilidades de acceso a la educación secundaria de los jóvenes y adolescentes de las provincias de Catamarca, Santiago del Estero y la ciudad de Villa María (Córdoba). La masificación de la escuela secundaria, es un fenómeno relativamente reciente, surge a partir de los cambios que introduce la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 sancionada en el año 2006, que otorga nuevos sentidos y mandatos al nivel medio del Sistema Educativo Argentino como: obligatoriedad, inclusión e incorpora nociones como la modalidad intercultural bilingüe y la ruralidad. La mencionada normativa se aplica en un contexto de viejos problemas irresueltos como los déficit de infraestructura y nuevas realidades no contempladas como la fragmentación educativa. Particularmente la implementación de la modalidad rural e intercultural requieren formatos alternativos al secundario tradicional, lo que implica una diversificación de la oferta educativa. El acceso a la escuela secundaria, será analizado en este trabajo en términos de las distancias que recorren los estudiantes, los medios de transporte que tienen disponibles para llegar a las escuelas entre los que se cuentan los servicios públicos de transporte subsidiados o no, los vehículos particulares y los transportes contratados por los programas para la movilidad de los estudiantes en las distintas zonas urbanas, semi urbanas y rurales. Los medios de transporte disponibles, las distancias a recorrer y la zona de residencia son variables que influyen en la elección de las escuelas, de manera que por ejemplo un joven de zona urbana dispone de múltiples medios de transporte, es decir, tiene más opciones para elegir de qué manera llegar a la escuela que un joven de zona rural que no dispone de servicios públicos de transporte. Por lo antes expuesto es que nos planteamos la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las posibilidades de acceso a la escuela secundaria de los estudiantes de Catamarca, Santiago del Estero y Villa María (Córdoba) según las zonas de residencia urbana, semi urbana y rural en términos de medios de transporte disponibles y las distancias que deben recorrer y qué repercusión tienen en la elección de la escuela?

El acceso a la educación secundaria en un sistema fragmentado

El nivel secundario fue concebido desde las necesidades y características propias de la vida urbana, con fuerte impronta del positivismo predominante en los tiempos fundacionales de los sistemas educativos lo que tornó muy difícil su radicación en contextos rurales por lo que operativamente para garantizar el acceso a la educación es necesaria la recreación de programas y formatos acordes a los diversos contextos particularmente en el interior del país para el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes.

En la actualidad el Estado intenta revertir una gestión de recursos histórica que de forma desigual brindó las condiciones para el acceso al Derecho de la Educación prescripta normativamente. En esta línea, la Ley Nacional de Educación *26.206*, establece la obligatoriedad de la escuela secundaria, incluyendo de este modo a sectores que habían permanecido históricamente fuera del sistema, pretendiendo poner fin a las crecientes desigualdades, respondiendo también a la demanda de la inclusión de nuevos sectores al nivel medio (Tiramonti, 2009). A través del mencionado proyecto de investigación se pretende reflejar cómo las acciones del Estado que aseguran el acceso al derecho a la educación impactan de diferentes maneras en los sectores sociales. En nuestro país es posible apreciar un proceso creciente de masificación en la cobertura del nivel secundario, sin embargo, no basta con abrir las escuelas y expandir las matrículas es necesario indagar sobre que sucede dentro de ellas, las oportunidades que genera y la rotulación que recae en ellas según sea su calidad educativa. A medida que se incorporan a la escuela sectores emergentes, se construye fragmentos diferenciados para tal incorporación (Tiramonti, 2009). Es decir que la escuela pública e igualitaria, que incluye a todos por igual, tiene un rasgo desigualador mientras va realizando el proceso de incorporación, va segmentado según sectores sociales. Hay dos conceptos relacionados con la idea de fragmentación, el primero es el de cierre social, construido por Weber que tiene acento en los procesos que las comunidades excluyen, o condicionan el acceso de determinados recursos al resto de los miembros de sociedad. Se impide el acceso a la sociedad a bienes socialmente valorados, como una tendencia a la monopolización de los mismos. A este se suma la idea de discriminación educativa, que plantea la distribución segregada del bien educativo, (Tiramonti, 2008).

Nuestra temática se inscribe en un contexto mundial de extensión de la obligatoriedad del nivel secundario, mientras que en argentina se mantienen los bajos niveles de egreso y rendimiento, lo que en gran medida contribuye a la reproducción del entramado de viejas y nuevas desigualdades. En este sentido el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria, en las condiciones de factibilidad actuales particularmente en el contexto rural de provincias "pobres", se vuelve un objetivo casi imposible (Desalvo, 2015). La obligatoriedad del nivel secundario se instala en la Argentina en un marco en el que conviven situaciones desiguales, signadas por la presencia o no de escuelas o bien de profesores titulados, por circuitos diferenciados en relación con la calidad y los aprendizajes, lo cual ha delimitado

múltiples escenarios para los cuales sigue siendo válido preguntarse sobre la necesidad de realizar abordajes diferenciados para poder arribar a los propósitos deseados

Diseño metodológico

El material empírico, de nuestro estudio, proviene de un cuestionario semi estructurado de 50 preguntas, tanto abiertas como cerradas aplicado a 1500 jóvenes, en el que se indaga sobre prácticas escolares, digitales, de participación social, de cuidado de sí y las perspectivas de los jóvenes sobre las identidades, la sociedad y expectativas de futuro. El trabajo de campo se realizó con equipos locales donde se tomaron muestras atendiendo a las diferencias entre modalidades educativas, orientaciones del ciclo orientado, tipo de gestión del establecimiento y la localidad de las escuelas a las que asisten jóvenes de diferentes sectores sociales, tanto del centro como las periferias. Para este trabajo en particular se analizará las respuestas obtenidas en las preguntas sobre la localidad de los establecimientos escolares a los que asisten, los motivos por los cuales asisten a esas escuelas, distancia que recorren para llegar a los establecimientos y los medios de transporte que utilizan diariamente.

La investigación de la que se desprende este trabajo es un estudio descriptivo-comparativo. Para el tratamiento de los datos se utilizó el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Con el cual se obtuvo el cruce de los datos como elección de la escuela, localidad de residencia, distancia que recorren para llegar al establecimiento escolar.

Unidades de análisis: cada uno de los 1500 estudiantes que respondieron el cuestionario de las escuelas secundarias de las provincias de Catamarca, Santiago del Estero y Villa María (Córdoba

Las variables que tendremos en cuenta son, en primer lugar las zonas de residencia de los estudiantes que serán clasificadas en una escala de tres niveles según la cantidad de habitantes con lo que se espera obtener la media por zona de residencia en zonas urbanas, semi urbanas y rurales estas serán categorías de la variable zona de residencia. En segundo lugar las distancias que recorren los estudiantes serán agrupadas en la variable distancias que recorren se utilizará la medida kilómetros en intervalos de 0 a 1 kilómetro, de 1 kilómetro a 2 kilómetros, de 2 kilómetros a 3 kilómetros, de 3 kilómetros a 5 kilómetros y más de 5, los medios de transportes disponibles y las zonas de residencia.

La fuente de datos primarios será el cuestionario, como fuente de datos secundarios se tomará los censos de población para establecer la población de las localidades en las que residen los estudiantes consultados para establecer las variables zona de residencia. Para establecer los medios de transporte disponibles se utilizará como fuente de datos secundarios las resoluciones de los ministerios de educación provinciales para relevar los programas de transportes vigentes para los estudiantes.

El tipo de muestra es probabilística causal

Objetivo general

Determinar las posibilidades de acceso a la educación secundaria de los estudiantes de Catamarca, Santiago y Villa María (Córdoba) en relación con a las distancias y medios de transporte disponibles en las áreas urbanas, semi urbanas y rurales.

Objetivos específicos

Identificar los medios de transporte de los que disponen los estudiantes de escuelas secundarias según la residencia en zonas urbanas, semi urbanas y rurales

Caracterizar los programas vigentes para la movilidad de los estudiantes en las provincias de Santiago del estero, Catamarca y Villa María (Córdoba) en las zonas urbanas, semi urbanas y rurales

Identificar la correlación de las posibilidades de acceso en términos de distancias y medios de transporte disponibles para la selección de la escuela a la que asisten los estudiantes de zonas urbanas, semi urbanas y zonas rurales.

Hipótesis 1: La posibilidades de acceso a la escuela secundaria de los estudiantes de las provincias de Catamarca, Santiago del Estero y Villa María (Córdoba), están condicionadas no solo por la distancia en kilómetros que cada estudiante recorre para llegar a la escuela, sino que varía según los medios de transporte que disponen trasladarse hacia la escuela, siendo la zona de residencia urbana la que dispone de más medios de transportes para llegar a la escuela, mientras que en las zonas semi urbana y rural las que disponen de menos medios de transporte lo que limita los motivos de selección de la escuela y las opciones para acceder a la escuela.

Hipótesis 2: Los estudiantes de las zonas urbana disponen de más medios de transportes para llegar a la escuela independientemente de las distancias que deben recorrer para llegar a ella, pueden señalar entre los motivos que eligen la escuela a la que asisten el prestigio, la orientación, o la tradición familiar, mientras que en las zonas semi urbana y rural en las que se dispone de menos medios de transporte las opciones son, la cercanía o por ser la única escuela.

Bibliografía

Congreso de la Nación (2006). Ley Nacional de Educación (Ley 26.206 de 2006) Recuperado en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Congreso de la Nación. (1990). Convención sobre los derechos del niño. (Ley 23.849) Recuperado en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-convencionsobrelosderechos.pdf

Desalvo, A. (2015) EduKación rural. Acerca de la educación secundaria rural en Santiago del Estero El Aromo Nº 55 Disponible en: http://razonyrevolucion.org/edukacion-rural-acerca-de- la-educacion-secundaria-rural-en-santiago-del-estero/

Duro E, (2018) Los aprendizajes de las escuelas rurales UNICEF

Duro E (2013) Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional UNICEF

Núñez, Pedro (2010). Estudiar en "el centro": experiencia educativa de jóvenes platenses de sectores medios y altos y sus percepciones de injusticia en la escuela. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata

Southwell, M. (2011): «La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato». En G. Tiramonti (Dir.): Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens

Tiramonti, G. (dir.) (2011) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens.

Tiramonti, G. (2009) La escuela media en debate, Buenos Aires: FLACSO-Manantial

Tiramonti, G. (comp.) (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial

Estrategias y usos de TIC en prácticas de enseñanza de Educación Inicial.

Ana Patricia Merlo
anapatriciamerlo@gmail.com
Mariana Madozzo Jaén
Erika Janet Barone
Facultad de Filosofía y Letras - UNT

Palabras clave: estrategias, usos, prácticas de enseñanza, educación inicial

Resumen

Esta ponencia presenta un avance del proyecto de investigación *"Los procesos de apropiación de las TIC en las prácticas de enseñanza de Educación Inicial"*. En este marco, se toma como categoría principal la de apropiación a fin de reflejar las construcciones particulares que realizan los sujetos alrededor de las tecnologías en relación con sus necesidades personales, sociales y escolares. Benítez Larghi (2013) entiende la *apropiación*, como el proceso material y simbólico de interpretación y dotación de sentido respecto a un determinado artefacto cultural por parte de un grupo social. El concepto de apropiación pone el énfasis en la capacidad de los sujetos para volverlo significativo de acuerdo con sus propios propósitos. Desde esta perspectiva, interesa abordar las apropiaciones de TIC que realizan las docentes de Educación Inicial en sus prácticas de enseñanza. La selección de este nivel como como ámbito de indagación se basa en el hecho de que constituye el primer tramo de educación obligatoria, en el que se inicia el proceso de introducción al conocimiento definido como socialmente valioso, la equiparación de capitales culturales y de oportunidades educativas. En esta dirección, Batiuk (2015) señala la centralidad de las políticas destinadas a la primera infancia para construir sociedades más justas e integradas. Los argumentos en los que se sustenta esta postura se vinculan con:

La figura de infancia como sujeto de derechos y el reconocimiento del derecho a la educación desde el nacimiento que se plasman en instrumentos normativos tales como la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006), NAP (2006), Ley Provincial de Educación N° 8391 (2010), Ley N° 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (2005) y Ley 27.045 de obligatoriedad de la sala de 4 años (2015).

Los aportes que se centran en el desarrollo humano consideran que la primera infancia es un período crucial para el desarrollo y el aprendizaje. Se sostiene que factores ambientales como el cuidado parental, la estimulación, el estrés, la nutrición y las toxinas ambientales pueden tener efectos duraderos en el desarrollo y el funcionamiento del cerebro.

La perspectiva económica destaca que la inversión en la primera infancia, en particular en programas de desarrollo integral, resulta una de las de mayor coste-beneficio para los países. Amartya Sen y James J. Heckman, premios Nobel de economía de los años 1998 y 2000, plantean que no existe inversión alguna con más alta tasa de retorno que la de invertir en la

primera infancia. Un aumento de las inversiones públicas en la alimentación y la educación de los niños pequeños podrían marcar una diferencia y producir enormes ganancias económicas que reditúan especialmente en mejoras en las facultades cognitivas y socio- emotivas, el progreso escolar, la salud mental, el índice de criminalidad, entre otros. Para ello son necesarios programas de alta calidad. (Kochen, 2013)

Las TIC se conciben como una *práctica social*; inmersas dentro de contextos sociales. Por ello, involucran comportamientos, valores y significados asociados a ellas, y están inscritas en las relaciones de poder y desigualdad que atraviesan la sociedad (Ames, 2014). Las TIC no sólo han modificado los modos de producción, sino que también y en particular las relaciones políticas, sociales y culturales. Los niños y las niñas participan de estas prácticas sociales de diferentes maneras: en un extremo aquellos que pertenecen a sectores socioeconómicos favorecidos, con plenos accesos desarrollando tempranamente habilidades vinculadas a usos significativos de las mismas; en el otro extremo miles de niños y niñas no disfrutan de ese acceso, o su acceso es intermitente o de calidad inferior y, con mucha frecuencia, son los niños que están más desposeídos. Esto agrava aún más su privación, denegándoles efectivamente las aptitudes y el conocimiento que podrían ayudarles a desarrollar su potencial y a romper los ciclos intergeneracionales de desventaja y de pobreza. UNICEF (2017)

Las posibles consecuencias de las TIC sobre la salud y la felicidad de los niños es una cuestión de creciente preocupación pública, y una esfera en la que parece relevante la realización de investigaciones e intervenciones.

Es la escuela la que puede operar como espacio enriquecedor de las experiencias infantiles y como garante del acceso a las TIC y el desarrollo de aprendizajes compatibles con la inserción futura como adultos en el marco de la sociedad de la información y la comunicación. No obstante, es notable que el nivel de Educación Inicial es solo objeto de políticas incipientes dirigidas al equipamiento o inclusión en la enseñanza, como recurso o contenido de la misma. Es decir que, a pesar de los numerosos aportes en relación con la importancia de la educación temprana y el papel de las TIC en la sociedad, aún no aparece como preocupación de los gobiernos generar procesos sistemáticos de inclusión de las TIC desde el nivel inicial.

El proyecto se sitúa entonces en la cotidianeidad de las salas de los jardines de infantes con el propósito de indagar en los procesos de apropiación de las TIC que realizan las docentes en sus prácticas de enseñanza, haciendo eje en los conceptos de proceso y de apropiación en tanto dan cuenta de dinamismo y cambio.

El abordaje del objeto se realiza desde la perspectiva interpretativa apelando a técnicas cualitativas para la obtención y análisis de los datos. La muestra intencional se constituye con docentes de 3 escuelas de Educación Inicial urbanas ubicadas en centro, norte y sur de la provincia, a las que se selecciona en tanto grupo social que comparte intereses y necesidades personales, sociales y profesionales. A los efectos de la obtención y análisis de la información, se adoptan técnicas cualitativas que permitan la aproximación a las distintas categorías y que

se adecuen a las características de la población en estudio. Se trabaja con entrevistas en profundidad, observaciones de clases y análisis de documentos.

Indagaciones realizadas previamente por el equipo de investigación dan cuenta que para las/os docentes, la barrera más difícil de superar no es la del acceso (infraestructuras; difusión de los artefactos), sino la del uso. Lo que pone en discusión el desarrollo de capacidades para utilizar las innovaciones en función de sus necesidades profesionales. Las prácticas de enseñanza se caracterizan como actividad intencional compleja que sólo cobra sentido en función del contexto en que se desenvuelve. En el ámbito de las prácticas de enseñanza es posible distinguir diversos usos de las TIC que van desde simples adopciones, es decir la utilización de las TIC para hacer lo mismo que se hacía antes, hasta apropiaciones de las mismas, lo que implicaría la experimentación de nuevas formas de trabajo didáctico abriendo posibilidades que sólo ofrecen las tecnologías.

Rolandi (2012) plantea que el abordaje de las tecnologías digitales en la sala presentan desafíos en dirección a favorecer la creación de nuevos escenarios educativos acorde al desarrollo de las tecnologías y a la naturalidad con las nuevas generaciones se apropian de ellas.

En esta ponencia se comunican los resultados parciales obtenidos a partir de la entrevista a docentes jardineras de una escuela pública ubicada en la zona céntrica de San Miguel de Tucumán, de perfil pedagógico ponderado que recibe una población infantil de clase media.

En este marco se intentó indagar las estrategias que desarrollan y los usos que realizan de las TIC en la enseñanza, incluyendo las búsquedas de información y/o capacitación relativas a las TIC, la recuperación de los conocimientos previos de niños y niñas dada su condición de nativos digitales; las gestiones que desarrollan a los efectos de contar con dispositivos que permitan la incorporación de TIC a la enseñanza, la comunicación con los grupos familiares; el trabajo colaborativo y en equipo con colegas; así como los aspectos sustancialmente didácticos que incluyen las fases pre-interactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza (Jackson, 1968).

Bibliografía

Batiuk, V. (2015) Educación Infantil: una prioridad política y social. Avances, agenda y estrategias. En: Tedesco, J.C. (comp.) (2015). La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo.- 1ª ed.- Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores

De Angelis,S., Rodrigues, C. (2011) Senderos didácticos con TIC. Proyectos y experiencias con nuevas tecnologías en la Educación Infantil. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Bajarlía, G., Bajarlía, P. (2009) Docente de sala y computadoras: ¿qué obstaculiza su integración? Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Buckingham, D. (2008) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Jackson, P. (1968) La vida en las aulas. Madrid, España: Morata

Kozak, D. (2012) Escuela y TICs: los caminos de la innovación. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Maggio, M. (2012) Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Rolandi, A. M. (2012) TIC y Educación Inicial. Desafíos de una práctica digital en el Jardín de Infantes. Rosario, Santa Fé, Argentina: HomoSapiens Ediciones.

Romero Tena, R. (2008) Nuevas tecnologías en Educación Infantil. El rincón del ordenador. Colombia: Aula múltiple magisterio.

Webgrafía

Benítez Larghi, S. (2013). Lo popular a partir de la apropiación de las TIC Tensiones entre representaciones hegemónicas y prácticas. En: Question – Vol. 1, N.° 38 (otoño 2013) Universidad Nacional de La Plata (Argentina) URL: http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1813/1575

Kochen, G. (2013) Aportes conceptuales y experiencias relevantes sobre la educación de la primera infancia. Buenos Aires, IIPE-Unesco. En: http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Primera%2520infancia2013.pdf (disponible 15/03/2014)

Rolandi, A. M. (2015) "Las tecnologías en las prácticas de enseñanza de los docentes de Nivel Inicial:algunas reflexiones sobre sus usos de ayer y de hoy". Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires. Consulta 13/07/17 en: http://docplayer.es/23613382-Las-tecnologias-en-las-practicas-de-ensenanza-de-los-docentes-de-nivel-inicial-algunas-reflexiones-sobre-sus-usos-de-ayer-y-de-hoy.html

Vidal, Natalia C. (2014).La inclusión cotidiana de las TIC en el Nivel Inicial. NEES – Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA Tandil – Argentina. Disponible en http://ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/480/38351.pdf?sequence=1&isAllowed=y consulta 15/08/2017

Zamorano Morán, C. (2014) La integración de la tecnología en la educación inicial. Tesis de grado. Licenciada en Educación. Universidad San Francisco de Quito. Quito. Consultado el 28/09/2015 en http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/3647

Documentos

Ley Nacional de Educación N° 26.206, 2006. Honorable Congreso, Rep. Argentina Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Ley Provincial de Educación N° 8391, 2010.

Plan Nacional de Educación Obligatoria- Ministerio de Educación - República Argentina. Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf

Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26.061, 2005, Honorable Congreso, Rep. Argentina. En: http://www.notivida.org/legnacional/LEY%20NACIONAL%2026061%20proteccion%20i ntegral.html (disponible 23/03/2014)

Estado Mundial de la Infancia 2017. Niños en un mundo digital. UNICEF. División de Comunicaciones de UNICEF 3 United Nations Plaza, New York,, EEUU Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Diciembre de 2017 ISBN 978-92-806-4940-6

Disponible en: https://www.unicef.org/media/48611/file

Enseñanza del derecho: la importancia del lenguaje y del trabajo interdisciplinario en la construcción de sentidos. Una reflexión sobre los planes de estudios 2000 y 2018 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales UNT

Laila Roxina Moliterno Abi Cheble
lailamoliternoa@gmail.com
Facultad de Derecho y Cs. Sociales (UNT)

Palabras clave: Enseñanza, Derecho, lenguaje, interdisciplinariedad, Derechos Humanos

Introducción

En la actualidad, no caben dudas de que el respeto por los derechos humanos y la dignidad de la persona deben ser los valores guías en todos los ámbitos. Sin embargo, analizar su efectivización en el ámbito académico resulta crucial sobre todo si se trata de la formación de las/os operadoras/es jurídicas/os que ocuparán lugares en el poder judicial, en los pasillos de los tribunales (litigando), en la academia investigando, etc. Recordemos que *"para una teoría crítica, el derecho es discurso y práctica social; no pura* normatividad*"* (Ruiz, 2009) por lo tanto analizar qué es lo que construimos y legitimamos es clave.

Pensar que el lenguaje es neutral resulta ingenuo pues subyace en todos los niveles un sesgo ideológico – y por qué no político-. Torres Minoldo afirma que *"existen experimentos que respaldan la capacidad del lenguaje para condicionar nuestra mirada del mundo en diferentes aspectos, y el peso del género gramatical para atribuir carga semántica incluso a conceptos asexuados"* (Sosa Behar, 2019). Siguiendo esa línea, nos explica Santiago Kalinowski, director del Departamento de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas de la Academia Argentina de Letras que el lenguaje inclusivo *"Es una intervención del discurso público que busca crear un efecto en el auditorio de toma de conciencia de una situación de injusticia que persiste en la sociedad, básicamente primero entre el hombre y la mujer, pero también respecto de minorías sexuales a quienes incluye" y* que esa demanda trasciende cualquier límite geográfico pues es un debate hoy en muchos países (Jimenez Abraham, 2019).

Es por tanto crucial la relación entre lenguaje y discriminación de género pero para abordarlos precisamos enmarcarnos en lo que se dio a llamar el "giro lingüístico" de la filosofía. Dicha corriente desplazó el eje de las reflexiones filosóficas sobre la noción de "la verdad", para plantear que, en último término, todas las cosmovisiones de una persona se reducen a construcciones lingüísticas percibidas y asimiladas por el sujeto. Dicho de otro modo, "el lenguaje es lo que permite comprender el mundo" y "sólo a través del lenguaje somos capaces de conocer la realidad que nos rodea". Este se vuelve, entonces, un "instrumento imprescindible para crear la historia e interpretarla" (Balaguer Callejón, 2008) (p.4). En este contexto algunas autoras (Rubio Castro &Bodelón González, 2012) se abocaron a estudiar al lenguaje como el principal mecanismo de transmisión de la cultura sexista. Al

respecto, se ha señalado que *"Pretender que el género masculino comprenda a la mujer, equivale no solo a discriminarla, sino a EXCLUIRLA. Dejar de nombrarla por el solo hecho de que ya se ha nombrado al hombre entraña un trato discriminatorio que lejos de robustecer el nuevo orden simbólico del neoconstitucionalismo instaurado en nuestro país a partir del año 1994 con perspectiva de derechos humanos, lo debilita al mismo tiempo que obstaculiza de manera concreta y en la práctica."* (Deza, 2012)

Ahora bien, además de analizar la importancia del lenguaje en la formación de grado es motivo del presente trabajo repensar cuál es el perfil de operador/a jurídico/a que es alentado e incentivado dentro de la propia institución universitaria y en este punto es clave analizar cómo se introduce –o no- el tema del trabajo interdisciplinario y de la extensión. Esto aceptando que lo interdisciplinario *"se ve como una nueva forma de avanzar en el conocimiento a la hora de construir conocimientos integrales y completos, y con infinidad de posibilidades"* (López, 2012) y que en el propio estatuto universitario de la U.N.T en su artículo 98 reconoce el valor fundamental de la extensión universitaria ya que presta un servicio real a la sociedad y transfiere los bienes culturales propios de la vida universitaria –en breve: el saber sale de los "claustros" para ir al encuentro de todas la personas-.

Este trabajo se enmarca –e inspira- en el la reforma al plan de estudios llevada a cabo en el año 2018 en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales U.N.T. Resulta interesante esbozar un abordaje comparativo del antiguo plan de estudios 2000 y el plan 2018 (que se comenzará a implementar en breve).

Metodología

En este trabajo se realizó un estudio cualitativo de carácter exploratorio- descriptivo utilizando los métodos analítico, inductivo y deductivo mediante los cuales se distinguió el objeto de investigación y sus causas y efectos. En adición, se utilizó el método cuantitativo al realizarse un análisis comparativo de las materias presentes en ambos planes de estudio (2000 y 2018). Esto, sin dejar de lado el abordaje bibliográfico que permitió acercar los aportes de importantes doctrinarios en la materia y de la realización de tres entrevistas no participantes a mujeres destacadas: Dra. Adela Seguí - Decana de la facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la U.N.T-, Dra. Soledad Deza - activista feminista y presidenta de la Fundación Mujeres x Mujeres- y la Lic. en Letras Esp. Belén Bequi -miembro del equipo interdisciplinario de retórica de la Facultad de Filosofía y letras U.N.T-.

Resultados preliminares

La propia Facultad de Derecho, como institución hizo un importante avance con la reforma del plan de estudios que fortalece la formación práctica (a través de las "destrezas"), implementa un sistema de optativas flexibles (en donde se incluyen algunas con contenido de género ergo con lenguaje genero sensitivo), se incorpora en primer año como materia "contenidos transversales para la construcción de ciudadanía", se reubican diversas materias

entre ellas "derechos Humanos" (que pasa de 6to año a 3er año). Con todo ello, considero que nuestra facultad apuntala el compromiso con una educación respetuosa de la diversidad tal como lo recomienda la Corte Interamericana de Derechos Humanos para que no se reproduzcan estereotipos de género conceptualizándolos como "una pre-concepción de atributos o características poseídas o papeles que son o deberían ser ejecutados por hombres y mujeres respectivamente" (Gonzalez y otras vs. México. Caso"campo algodonero", 2009). Además, tal como puntualizo la Sra. Decana de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la U.N.T *"fundamental es enseñar desde el primer día que un estudiante de Derecho estudia para ser agente privilegiado de una democracia. Y que eso significa ante todo conocer el carácter sistémico del Derecho, con absoluta prioridad de los DDHH y el género."* (Seguí, 2019)

Por otro lado, reivindico *que "en el derecho el lenguaje es crucial no solo a la hora de habilitar planes de vida alternativos o diversos sino también a la hora de legitimar ciertas instituciones"* (Deza, 2019). En este sentido, no podemos dejar de atender a lo que se "prescribe y proscribe" pues para que el derecho nos incluya a todos es menester que "nos nombre". Es válido recordar que *"el lenguaje es la forma en la que simbolizamos nuestro mundo y […], tiene que ver con una cuestión de roles, de construcción cultural y de género"* (Bequi, 2019), por lo que "correr el velo" de una aparente neutralidad del lenguaje resulta clave para pensar estrategias que nos permitan educarnos en la igualdad.

Finalmente, la importancia del trabajo interdisciplinario –pues ya no se presenta el derecho como un saber "totalizador"- se hace palpable como así también de actividades de extensión que incentivan un compromiso activo de estudiantes y docentes –y que se configura como otra instancia de aprendizaje-.

Conclusiones

Es recomendable que durante nuestra formación como futuras/os operadoras/es jurídicas/os se aborden temáticas referentes al lenguaje y a la interdisciplinariedad de forma más explícita. Estar a la altura de estándares internacionales y permitir un debate plural en las aulas exige un trato respetuoso de la diversidad que al mismo tiempo reconozca situaciones de vulnerabilidad (ej: grupos históricamente excluidos del poder, marginados, minorías etc.) y los atienda.

Es menester que como alumnas/os de esta casa de estudios nos involucremos en el proceso de aprendizaje que nos implica pues el modelo "unidireccional" quedo –afortunadamente- en el pasado y en este nuevo modelo más "permeable" todos los "feedbacks" encontrarán un receptor. A poco tiempo de conmemorarse el centenario de la reforma universitaria, es un momento en el que ser una estudiante de la universidad pública nos interpela a repensarnos dentro de la institución como sujetos activos y a la institución misma para seguir conquistando espacios, cuidar los logrados y -sobre todo- para continuar promoviendo debates que nos enriquezcan y desafíen.

Bibliografía

Balaguer Callejon, M. L. (22 de 06 de 2008). *Género y Lenguaje: Presupuestos Para un Lenguaje Jurídico Igualitario.* Recuperado el 19 de 09 de 2017, de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Derechopolitico-2008-73-0001/genero_lenguaje.pdfBequi, B. (04 de Mayo de 2019). (L. R. Moliterno Abi Cheble, Entrevistador)

Deza, M. S. (30 de Abril de 2019). (L. R. Moliterno Abi Cheble, Entrevistador)

Facio A. y Fries L. (2005) "Feminismo, género y patriarcado" Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires año 3, número 6, primavera 2005 págs. 259-294

Gómez Francisco, Taeli, & Menares Ossandón, Néstor. (2014). Los aportes de paradigmas complejos y constructivistas para la enseñanza de la ciencia jurídica. *Ius et Praxis*, *20*(1), 199-220. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122014000100008

Gozaíni, O. (2001). La enseñanza del Derecho en Argentina y Latinoamérica. *Ediar, Buenos Aires*.

Gonzalez y otras vs. México. Caso"campo algodonero" (Corte Interamericana de Derechos Humanos 16 de noviembre de 2009).

Jimenez Abraham, N. (23 de marzo de 2019). *Diario femenino.* Recuperado el 02 de mayo de 2019, de https://diariofemenino.com.ar/lenguaje-inclusivo-un-cambio-real/?fbclid=IwAR0ZKzAia8oviobrpf3mO0tFq0w4z8v0XuPDYwztdGiq2zhRA59V9O1v1og

López, L. (2012). La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento desde la filosofía de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 367-377.

Moliterno, L.; Moris, L. (2018) "Perspectiva De Género En La Enseñanza Del Derecho.Situación En La Unt Y En La Ufrgs: Análisis Comparativo." ISBN 978-987-42-9441-8

Rubio Castro, A., &Bodelón González, E. (2012). *Lenguaje Jurídico y Género: Sobre el Sexismo en el Lenguaje Jurídico.* Recuperado el 19 de 09 de 2017, de http://www.upv.es/entidades/VRSC/info/U0711345.pdf

Ruiz, A. (2009). Cuestiones acerca de mujeres y derecho. *Santamaría, Ramiro A.; Salgado, Judith*.

Seguí, A. (02 de mayo de 2019). (L. R. Moliterno Abi Cheble, Entrevistador)

Sosa Behar, N. (08 de agosto de 2019). *CONICET San Luis.* Recuperado el 03 de mayo de 2019, de https://sanluis.conicet.gov.ar/dos-investigadores-del-conicet-dos-enfoques-sobre-el-lenguaje-inclusivo/

Yuni, J. (2006). Ténicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. 2° Ed. Editorial Brujas, Córdoba.

Propuesta de protocolo de actuación para garantizar la accesibilidad académica en la Universidad

Adriana Nancy Moreno
afliamir@gmail.com
Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo

Palabras clave: Accesibilidad Académica, Estudiantes con discapacidad, Protocolo de accesibilidad, Inclusión universitaria

El presente trabajo se vincula con el Proyecto de Investigación Estrategias de accesibilidad académica para la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la UNCUYO (II parte) cuya directora es la Dra. María Alejandra Grzona y co-directora es la Esp. Adriana Nancy Moreno. El proyecto tiene por objetivo general: Conocer las estrategias de accesibilidad académica implementadas por los Servicios de Apoyo al Estudiante (SAPOE) y los profesores para garantizar la equidad a los postulantes y estudiantes con discapacidad.

La intención es mostrar algunas de las conclusiones que nos permiten determinar aspectos que deben estar presentes en todo protocolo para garantizar la accesibilidad de estudiantes con discapacidad en la UNCUYO. De esta forma como producto del trabajo de investigación se busca realizar aportes para confeccionar un protocolo que le asegura a la UNCUYO acercase cada vez, con más eficacia, a ser una institución realmente inclusiva.

El proceso de investigación partió de la siguiente anticipación de sentido: Los Servicios de Apoyo al Estudiante (SAPOE) de las distintas unidades académicas realizan la recepción, orientación y los nexos entre los postulantes y estudiantes con discapacidad y los profesores, de manera variable, lo que evidencia una estructura organizada que presenta debilidades como soporte para la inclusión en la universidad.

Siguiendo una metodología mixta como una buena alternativa para investigar temas vinculados al campo de la educación se confirmó la anticipación de sentido planteada. El diseño combinó procedimientos cuantitativos (la toma de una encuesta y su análisis estadístico para poder identificar las características que existen en el vínculo o nexo entre los SAPOE, los estudiantes con discapacidad y los profesores); y procedimientos cualitativos (grupos focales, entrevistas en profundidad, determinación de categorías de análisis).

Los métodos mixtos son considerados, cada día más valiosos, porque permiten complementar lo mejor de cada uno de los métodos cualitativos y cuantitativos. Requiere de la recolección de datos cuantitativos y cualitativos y su análisis desde estas dos miradas, que permite obtener una comprensión más completa del objeto de estudio. En la actualidad, los fenómenos que se estudian vinculados a las Ciencias Sociales y en particular a la Educación son complejos por lo que abordarlos desde una única perspectiva es dejar de lado aspectos que se complementan o completan (Hernández et al., 2010).

La población considerada está constituida por dos grupos por un lado los integrantes de los SAPOE de todas las Facultades de la UNCUYO, y por otro lado, los profesores de estudiantes con discapacidad. Esto nos permite tener desde dos grupos diferenciados por su lugar de trabajo (aula y fuera del aula) y por su modalidad en el mismo (uno de atención grupal y el otro más individual) pero ambos atienden a una misma necesidad: que los estudiantes con discapacidad tengan igualdad de oportunidades para garantizar la accesibilidad en sus estudios universitarios.

Las muestras fueron determinadas por criterios teóricos o por juicio, ya que nos acercamos a las unidades que consideramos más convenientes para acceder a la información.

A partir de los grupos focales se pudieron detectar que los profesores mencionan numerosas estrategias creativas, favorecedoras de la accesibilidad académica, que han surgido desde su intuición. Sin embargo, existen estrategias que deberían ser ofrecidas en la formación profesional universitaria de los profesores, o bien promovidas para el acompañamiento y apoyo de las condiciones de equidad, para prepararlos y fortalecerlos al encuentro con estos estudiantes en las aulas. Esto redundaría en mejores prácticas y de calidad para enriquecer las aulas inclusivas, y no solo de los estudiantes con discapacidad.

Entre las condiciones de equidad, para garantizar la igualdad de oportunidades, debe reconocerse el destinar mayor tiempo en los exámenes. La disponibilidad de más tiempo para rendir obedece a que la lectura y escritura en sistema braille, los macrotipos (caracteres ampliados para quienes poseen baja visión), limitaciones en la movilidad de los miembros superiores, entre otros aspectos, impiden que, en los mismos tiempos que los pares, se respondan la misma cantidad de preguntas o consignas. Esta situación no es un beneficio, sino que, a la luz de la Ley 26378/08 se puede inferir que constituye un derecho.

Fueron advertidos como obstáculos: el rol que cumple el acompañante de un estudiante con discapacidad y la inexistencia de acciones institucionales integrales. Ante la falta de información institucional, la presencia de un acompañante (proporcionado por la familia) para un estudiante con discapacidad, genera dudas sobre la función que cumple, sobre su grado de intervención y la relación que debe establecer con el docente.

Las modificaciones que las instituciones han realizado para garantizar la accesibilidad física, permite visualizar el cambio de paradigma donde la responsabilidad está colocada en la sociedad, quien es la que discapacita.

Por otro lado si se consideran las respuestas dadas por los docentes entrevistados puede observarse que las acciones que se realizan en cada unidad académica y en cada espacio curricular no se corresponden con el circuito que se debería seguir según lo que actualmente se estipula en la Universidad. Si el estudiante que se postula para una carrera posee alguna discapacidad y se autodeclara al llenar su ficha de ingreso, deberían gatillarse mecanismos o un circuito institucional que incluye a la Dirección de Alumnos, al Secretario/a Académico/a, al Responsable del ingreso y/o director/a de la carrera seleccionada o a quien se determine, para asumir las responsabilidades.

Al estar ausente o interrumpirse un itinerario organizado, se detiene o anula el circuito institucional para el postulante y/o el estudiante con discapacidad. Esta situación actúa desfavoreciendo las garantías de equidad en general y la accesibilidad académica en particular.

A partir de los decires de los profesionales integrantes de los SAPOE como de las entrevistas en profundidad puede concluirse que como institución educativa, en este caso la universidad, no se puede estar ausente o dejar librado a la voluntad o predisposición de sus integrantes (en este caso los profesores) las responsabilidades de las prácticas que concretan la inclusión, porque de este modo se anulan las propias declaraciones y el Plan Estratégico vigente sobre un modelo inclusivo, que debe estar acompañado de información, formación, apoyo y seguimiento; a la vez que se vulneran los derechos de las personas con discapacidad, y se obstaculizan los formatos accesibles y toda condición de accesibilidad que garantice la igualdad de oportunidades.

Como punto de partida, la universidad debe reflexionar para superar el modelo clínico y/o psicologista y posibilitar prácticas desde el modelo social de interpretación de la discapacidad. Esta interpretación atiende la mirada de un equilibrio, entre la persona y la responsabilidad de la comunidad (en este caso, la unidad académica) en garantizar el rol activo a la persona con discapacidad, a partir de la ausencia de barreras actitudinales, sociales, físicas, comunicacionales y académicas.

El centro de una propuesta inclusiva, en relación a la persona con discapacidad, para transformar las prácticas, debe garantizar el respeto a la diversidad y a nuevos modos de considerar la accesibilidad física, comunicacional y académica en general y de las prácticas docente en particular.

Por ello, tomando como base los referentes teóricos, los principales facilitadores, obstaculizadores y buenas prácticas, surgidas desde los propios profesores, en la investigación, hemos elaborado propuestas integrales, destinadas a las Secretarías Académicas (protocolo institucional) y a los SAPOE.

Pero centrándonos en el protocolo, aspecto a resaltar en este trabajo reconocemos tres importantes momentos: los tiempos previos a ingresar, durante el cursado de los espacios curriculares correspondientes al plan de estudios y finalmente en el momento de graduarse. Estos constituyen etapas prioritarias, para implementar acciones para lograr la equidad en las condiciones de accesibilidad académica. Por ello se resaltarán las acciones que deben activarse en el protocolo en cada uno de esos momentos.

Momento previo del ingreso

El postulante completa una ficha de ingreso, que posee la posibilidad de autodeclararse persona con discapacidad, más allá de que posea o no el certificado único de discapacidad (CUD). En esta instancia las acciones propuestas para realizar son:

- Entrevista individual con cada postulante con discapacidad para su evaluación inicial.
- Analizar con el postulante la elección de la carrera universitaria, para corroborar que no responde a decisiones tomadas por familiares, especialistas u otra persona de su entorno. También debe explicitarse las características y exigencias de la carrera seleccionada.
- Informarse respecto de lo que espera el propio postulante de sí mismo, en el cursado de la carrera elegida y en su futuro profesional, para ir acomodando sus expectativas a la realidad de su trayectoria en la carrera universitaria.
- Comunicación sobre los servicios con los que puede contar
- Informe sobre la accesibilidad física existente en el/los edificios.

Momento de ingreso y cursado de la carrera

En este momento los procedimientos y acciones correspondientes tienen como protagonistas a los integrantes de los SAPOE o al referente institucional designados institucionalmente.

No deberían faltar aspectos que apunten a: la evaluación del estudiante con discapacidad, la identificación de los apoyos que requiere o demanda, el diseño de propuestas para garantizar la accesibilidad académica, la información a los profesores de la presencia de los mismos, el asesoramiento sobre los modos de aprender y las estrategias favorecedoras.

En algunas Unidades Académicas le ofrecen un tutor al estudiante con discapacidad. Según las necesidades, el tutor puede ser un par, y en otras, ser un docente.

Es importante también realizar reuniones para evaluar los apoyos que se han realizado, tanto con los profesores como con el propio estudiante para que exprese sus necesidades e informe desde su vivencia y mirada cómo le han resultado las estrategias implementadas.

Según las características de los estudiantes con discapacidad, a veces, es necesario gestionar los apoyos que requiere de manera individualizada (un intérprete de lengua de señas, una computadora, un mobiliario con determinadas características, formatos accesibles de los documentos de cada espacio curricular, entre otros).

También en el Momento de ingreso y cursado de la carrera hay procedimientos y acciones correspondientes a la Secretaría Académica. Algunos de ellos son realizar reuniones periódicas con el estudiante y los profesores de manera conjunta para poder evaluar los apoyos realizados y determinar futuras acciones.

Es tarea también, de la Secretaría Académica, propiciar espacios y momentos de difusión, a todos los miembros de la Facultad, sobre las normativas vigentes en el país y la universidad, que garantizan la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes y las implicancias de la accesibilidad física, comunicacional y académica.

Por otro lado se deben generar espacios de capacitación e información al personal administrativo y de apoyo académico.

Momento previo a egresar

En determinadas circunstancias los egresados tienen dificultades al momento de definir sus posibilidad laborales por ello en este punto es importante asesorar al futuro egresado sobre sus posibilidades de ejercer en determinados ámbitos de acuerdo al desarrollo de sus capacidades.

También dependiendo de la Unidades Académicas y del tipo de carreras es posible propiciar determinados convenios o acuerdos con organizaciones y empresas donde el estudiante con discapacidad pueda desempeñarse profesionalmente e insertarse en el mundo del trabajo.

Si bien, en este trabajo, proponemos un protocolo con acciones generales estamos convencidos de que en inclusión no siempre es posible generalizar, por el contrario, es un derecho el respeto a la diversidad presente en cada uno.

Bibliografía

Abad, M., Álvarez, P. y Castro, J. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. Educación y Diversidad: Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad, 2, 129-150.

Castro, J. y Alegre, O (2009). (Coords.). Alumnado con discapacidad en Universidad. Guías para el profesorado. Tenerife: Turquesa.

Grzona, M.A. (2010). Libro digital. Autora del artículo La responsabilidad de la universidad para proporcionar estrategias generadoras de espacios inclusivos. Publicación digital de las VI Jornadas Discapacidad y Universidad: Los sujetos, los procesos y los contextos. Universidad Nacional de Cuyo, 2010. Programa de Inclusión de Personas con Discapacidad en la UNCUYO y Comisión. 2010 - ISBN 978-987-575-099-9

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.Johnson.

Memorias curriculares en los pliegues de las prácticas docentes del nivel superior

Alejandra Morzán

Palabras clave: Dispositivo, Prácticas de conocimiento, Formación Docente, Memoria

Introducción

El presente trabajo constituye un avance relativo a una de las líneas que forman parte de un proyecto que un amplio equipo de docentes está llevando adelante desde la Universidad Nacional del Litoral[85]. Dicha investigación está centrada en el relevamiento y análisis de casos vinculados a estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones en la provincia de Santa Fe. Se parte del supuesto que los diseños y prácticas basadas en estos principios facilitan la comprensión de procesos sociales complejos; y, y en el nivel superior, también la articulación entre formación académica y práctica profesional. Se procura relevar información sobre propuestas educativas que no están vigentes y que no fueron suficientemente documentadas. Su sistematización aspira a constituirse en un aporte para el diseño y la mejora de políticas curriculares.

Esta ponencia se centra en la presentación de uno de los casos, a saber: la experiencia que produjo la instrumentación, entre los años 1987 y 1991, de diseños curriculares de carácter interdisciplinario para las diferentes carreras del nivel superior en la provincia de Santa Fe. Esto planes de estudio tuvieron vigencia hasta el 2001, en que fueron reemplazados por nuevos diseños elaborados acordes a pautas generadas en el proceso de la Reforma Educativa que en el país produjo importantes cambios en todo el sistema a partir de la Ley Federal de Educación.[86]

Aunque en primer lugar se requiere realizar una contextualización mayor de carácter jurisdiccional, el estudio se localiza en el norte de la provincia de Santa Fe, puntualmente, la implementación de los Planes de este tipo en las doce carreras que ofrecía el Instituto Superior de Profesorado N° 4 de la ciudad de Reconquista. Se pretende recuperar, a través de relatos, la memoria de la experiencia vivida a propósito de la instrumentación de los mismos, de quienes fueran estudiantes o docentes así como también la identificación de posibles relaciones que emerjan sobre los modos en que piensan, valoran y asumen sus prácticas actualmente.

Algunas categorías centrales para llevar adelante el análisis de dichos registros son las nociones de:

- 'prácticas de conocimiento' que postula Violeta Guyot (Guyot, 2016)

85 Se trata del proyecto de investigación en curso, denominado "Estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Estudio de casos en la región Santa Fe. Código: 50120150100011LI" Dirigido por Baraldi V.- Codirigido por Bernik J. y que se desarrolla en el marco del Programa Cursos de Acción para la Investigación y el Desarrollo (CAI+D, 2016) de la Universidad Nacional del Litoral.

86Estos planes, sin haber sido evaluados, fueron arrasados a partir del año 2.001 y suplantados por nuevos diseños curriculares en el marco del avance de la Reforma como producto de la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Superior y los Acuerdos Marcos referidos al nivel superior –especialmente el Documento A-14-.

- los planes de estudios como 'dispositivos de formaicón' tal como los plantea Souto recuperando en este aspecto los aportes de Foucault y Deleuze en lo relativo a la noción de 'dispositivo' y a G. Ferry en el trabajo acerca de la 'formación'.(Souto, 2017)
- la consideración de los formatos curriculares, acorde a las especificaciones que realizan al respecto Díaz Barriga, Camilloni y los aportes teóricos de Bernstein cuando se refiere a la clasificación del curriculum. (Camilloni, 2016-Bernstein, 1974)

Con motivo del presente trabajo, se sintetizan algunas cuestiones relevantes que permitan en primer lugar contextualizar y dar a conocer en qué consistió la propuesta formativa que se pretende recuperar y a continuación, realizar una referencia sucinta a algunas de las nociones apuntadas ut supra.

Una propuesta curricular interdisciplinaria para la Formación Docente en la Provincia de Santa Fe durante 1987-2001

Mientras avanzaba en el país el Congreso Pedagógico Nacional, en la provincia de Santa Fe comenzaban a implementarse, en el año 1.987, nuevos planes de estudio en la formación docente. Esta propuesta curricular introducía cambios significativos no sólo en términos del formato curricular del plan sino también en la organización del trabajo docente.

Dichos planes abarcaron las distintas especialidades y, en todos los casos, constituyó una propuesta que, en cuanto al formato curricular, se caracterizó por:

- La organización de las materias en núcleos, talleres y seminarios –incluyendo en algunos casos laboratorios-;
- La formación en la Práctica pensada como trayecto vertebrador conformado por Talleres de Formación Docente integrados por profesores de la especialidad y por generalistas que en algunos casos como el Profesorado de Matemática comenzaba ya en Primer Año,
- En lo relativo al trabajo docente, una asignación horaria por materia que trascendía el trabajo áulico.
- Orientaciones en el proceso de instrumentación de los planes que contemplaron la instrumentación de acciones de evaluación colectiva de la experiencia.

El proceso de estructuración formal y desarrollo curricular estuvo atravesado por múltiples instancias de trabajo colectivo, con diferencias según las especialidades, participaron los equipos docentes de los institutos.

Vale consignar que se trató de una política curricular jurisdiccional que abarcó todos los niveles del sistema, aunque este estudio esté centrado en el Nivel Superior.

Por qué pensar los diseños curriculares como dispositivos de formación

Recuperando lo aportes sustanciales de Gilles Ferry, (Ferry, 1993) concebimos, con Marta Souto a la formación no como hetero-formación, sino como inter y autoformación. Como una dinámica compleja que transforma al sujeto y al medio y que es necesario pensar como relaciones de circularidad, retroacción y recursividad (Souto, 2017). Las experiencias que produce determinados planes de estudio generan 'condiciones favorables para'. Esto no implica que necesariamente produzcan tales o cuales efectos en todos los sujetos que de tal experiencia participan. Por un lado, los estudiantes se van formando, viven sus trayectos formativos a partir de mediaciones que las instituciones, los programas, los formadores, los textos ofrecen. Por otro, los profesores no replican las pautas o lineamientos curriculares que de algún modo estructuran su accionar, sino que los significan, los recrean, los transforman. En clave didáctica, es lo que Gloria Edelstein consigna como ese proceso de construcción metodológica que los docentes llevan adelante a través de las decisiones que toman en ese cruce idiosincrático entre cuestiones contextuales, epistemológicas y subjetivas.

El inter-juego de factores que van configurando las diferentes situaciones formativas se vincula a esta idea que piensa como 'pliegues de la formación'. "Pliegues de la formación constituidos por multiplicidad de ángulos, curvas, planos que se combinan de infinitas maneras en la singularidad de cada sujeto y de cada situación, provocando envolturas del adentro y del afuera en su transición mutua. Espacios donde la transformación se hace posible." (Souto, 2017:247).

A fin de analizar estos pliegues, desde el marco teórico del Proyecto de Investigación, se considera relevante la categoría de 'prácticas de conocimiento' de Violeta Guyot quien propone pensar estas múltiples vinculaciones en el microespacio que configuran determinadas relaciones entre sujetos donde el conocimiento se instituye como mediador. Así lo sostiene la autora cuando expresa que "la relación que se establece entre los sujetos por la mediación del conocimiento, es pensada en los términos de un sistema de relaciones en un microespacio, donde efectivamente el conocimiento se usa para poder resolver problemas, lo cual implica el vínculo con otro y con el conocimiento: así, en las prácticas del conocimiento, éste es siempre mediador entre sujetos"(Guyot, 2016:54). Ello implica abordar las prácticas desde la situacionalidad histórica, la vida cotidiana, y la relación saber-poder.

Desde estas perspectivas, algunas preguntas que emergen en torno a la recuperación de esta experiencia curricular son: ¿Qué modalidades de vinculación con el conocimiento habilitó? ¿Qué criterios de intervención fueron construyéndose? ¿Qué referencias teóricas emergen al recuperarse la memoria de estas experiencias?

Ahora bien, ¿por qué pensar los planes de estudios como 'dispositivos' de formación?

Se considera pertinente recuperar esta noción en tanto ella habilita asumirlos en la densidad que suponen como prácticas discursivas. Por un lado, al permitir visualizar la heterogeneidad de elementos entrelazados en red que los constituyen y en las cuales se

inscriben. Por otro, en el reconocimientos de las relaciones de poder y saber que los atraviesan y configuran.

Minicelli (2008) al respecto sintetiza con claridad algunas implicancias de esta noción cuando expresa que: "…Un dispositivo en el sentido que Foucault le otorga, sólo se hace visible cuando se ubican en relación los elementos que lo configuran; en la red que se establece entre ellos por circuitos de intercambio legitimadores burocrático-administrativos (P. Bourdieu, 1999) -en y por los cuales- dichos elementos no sólo se inscriben sino que, se ubican unos con relación a los otros a partir de los Estados Modernos y del complejo sistema político-jurídico-institucional" (Minicelli, 2008:3). Vale consignar la referencia que realiza cuando –por ej.- al nombrar como "dispositivo" a las prácticas de evaluación psicológica[87] se está acotando su uso a uno de los elementos posibles de una red que las excede. Lo cual no implica que, iniciando un análisis por la vía de… (estas) prácticas… no podamos ir accediendo a los otros elementos de la red en la cual ellas se insertan." (Minicelli. 2008:3)

Souto por otra parte, propone pensar el dispositivo en el campo de la formación docente desde un pensamiento estratégico, en el sentido en que lo entiende Morin. En este aspecto, resultan de interés algunos rasgos a través de los cuales establece una caracterización de estos como artificios complejos y algunas condiciones puntuales de los dispositivos de formación.

Finalmente, la categoría de memoria constituye otra noción –sensible y compleja- de particular relevancia para el análisis de esta experiencia curricular. La instrumentación de nuevos diseños suele plantearse con carácter inaugural, con lo cual podría pensarse en un borramiento intencional de memorias de experiencias: complicidad de olvidos colectivos -diría Renan-, 'formas ladinas del olvido' como plantea Ricoeur. Esta manipulación de la memoria 'desde el afuera', necesita ser considerada. Pero, por otro lado, también analizar el juego entre memoria y olvido desde cómo ello se conjuga en las tramas subjetivas y el lugar de los relatos cuando de ello se trata.[88]

Memoria y olvido no son excluyentes, sino más bien se combinan haciendo lugar a significaciones que van semantizando las prácticas a través de procesos conscientes e inconscientes de selección y jerarquización en los que también intervienen componentes políticos y de allí la complejidad de la tarea de análisis del caso.

Dado que el trabajo de campo de la investigación está centrado en el registro de relatos de quienes participaran como docente o estudiantes de la experiencia formativa durante la vigencia de dichos planes, resulta nodal tener en cuenta estos aportes teóricos –desde diferentes perspectivas- sobre la noción de memoria en articulación con la experiencia.

87 Nosotros diríamos la instrumentación de los planes de estudio en cuestión.

88 Ricoeur vincula esa forma ladina del olvido con el acto de desposeer a los actores sociales de su poder originario de narrarse a sí mismos haciendo lugar a "una complicidad secreta, que hace del olvido un comportamiento semipasivo y semiactivo, como sucede en el olvido de elusión, expresión de la mala fe, y su estrategia de evasión y esquivez motivada por la oscura voluntad de no informarse, de no investigar…". (Ricoeur, 2004:572)

Bibliografía

Auge, M., *Las formas del olvido*, Barcelona, Gedisa, 1998.

Bernstein, B. (1974) "*Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*" Tomado de: Class, Codes and control, Vol. 1 Towards a Theory of Educational Transmissions London: Routledge and Kegan Paul. Traducido con permiso del autor por Mario Díaz.

Camilloni, A. (2016) "Tendencias y formatos en el currículo universitario", en: Revista "Itinerarios Educativos"-9, Santa Fe. UNL:59-87.

Ferry, G. (1993) *Pedagogía de la formación.* FFL-UBA. Buenos Aires. Novedades Educativas.

García F. L. (2011) "*¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben"*, en: *A Parte Rei 74*. Revista de Filosofía. http.//serbal.pntic.mec.es/AParteRei

Guyot, V. (2016) *"Epistemología, prácticas del conocimiento y Universidad"*, en: Revista Itinerarios Educativos 9. Santa Fe. UNL:43-58

Minicelli, M. (2008) "Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales". En: Revista Pilquen • Sección Psicopedagogía • Año X • Nº 5, 2008. Facultad de Psicología - Universidad de Mar del Plata.

Renan, E. (1966) "El significado de la nacionalidad" en: KOHN, Hans,El nacionalismo. Su significado y su historia, Buenos Aires, Paidós.

Ricouer, Paul. (2004) *La historia, la memoria, el olvido*, Buenos Aires, FCE.

Souto, Marta (2017) Los pliegues de la formación – Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario. Homo Sapiens

Souto, Marta (2000) *"Un dispositivo de investigación-formación. DIAMCLE.* El texto, sin editar, es resultado parcial de una investigación realizada con subsidios de UBACYT, a cargo de un equipo de profesores de la UBA bajo su dirección.

Pensando en la Formación de Formadores-Construcciones Teóricas

Rocio Mariel Obez
rocio.obez@gmail.com
Marlene Soledad Steier
marleneesteier@gmail.com
Maria Milena Balbi
milenabalbi@gmail.com
Universidad Nacional del Nordeste

Palabras clave: Formación, Conocimiento Profesional Docente, Práctica Compleja

Pensar para qué formamos

En los tiempos que corren, donde el cambio es condición sine qua non de la vida institucional académica, preguntarnos sobre los principios que movilizan el diseño de propuestas de formación de formadores y su ejecución, resulta indispensable para adecuar contenidos a las características del contexto.

Por lo que es inherente a esta situación, indagar sobre qué competencias son necesarias para que el docente se adapte, gestione y proponga prácticas significativas al acto educativo, y que al mismo tiempo motive el proceso dinámico del aprendizaje.

El interrogante surge como consecuencia de los resultados obtenidos del proyecto de investigación PI-008/15 "La evaluación didáctica en profesores universitarios expertos de la UNNE", el cual tiene como antecedente el Proyecto PI-005/2013 "Construcción del conocimiento profesional docente y buenas prácticas en la universidad". Ambos proyectos tenían como uno de sus objetivos, elaborar orientaciones y posibles dispositivos institucionales para la formación docente que contribuyan a mejorar la formación de grado. Así mismo, uno los objetivos que se definió en el primer proyecto fue: Identificar, describir, analizar y caracterizar "buenas prácticas de enseñanza" de "buenos profesores" en diversas carreras de la UNNE. A partir de la primera etapa de investigación se han detectado cualidades de las "buenas enseñanzas" de "los buenos profesores".

Los proyectos se llevaron a cabo en diferentes unidades académicas de la Universidad Nacional del Nordeste, para identificar y comprender los factores que distinguen las buenas prácticas de enseñanza y de evaluación de docentes "expertos"; así como también, reconocer cómo se constituye el conocimiento profesional docente C.P.D.. Recuperamos las palabras de diferentes autores, para contribuir a la definición del concepto, en este sentido Ángulo Rásco, Porlán y Rivero, presentan al C.P.D., como resultado de un Conocimiento Práctico.

Ángulo Rasco, sostiene que el Conocimiento Profesional Docente se lo puede caracterizar a través de diferentes formas pero que todos resultan del conocimiento práctico, este es:

> …fruto de la relación entre la formación teórica del docente y la interacción con el medio escolar. En tanto conocimiento práctico, no se encuentra separado del conocimiento

> teórico adquirido previamente, sino que, en realidad, se muestra como un conocimiento transformado en razón de la acción práctica del docente, de su experiencia personal. Ese conocimiento transformado en la acción práctica es el que constituye para el autor el conocimiento de oficio en el docente. (1999: 306)

Así también, podemos entender al Conocimiento Profesional Docente

> "como conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado y radicalmente distinto al que mayoritariamente existe, cuya construcción ha de ser gradual y progresiva, tomando en consideración las concepciones de partida de los profesores, sus obstáculos y sus posibles hipótesis de progresión que faciliten su evolución." (Porlán y Rivero: 1998: 10)

En este sentido, cabe distinguir que la configuración de las percepciones y/o las concepciones de los sujetos, se definen a partir de sus experiencias, sus creencias y de sus conocimientos. Podemos acercarnos a la definiciòn de las características que definen las buenas prácticas de enseñanza del docente "experto" de las Facultades de: Ingeniería, Humanidades y Ciencias Exactas, Naturales y Agrimensura; a partir de los datos obtenidos de las encuestas realizadas a los estudiantes avanzados en sus carreras de grado.

Algunos resultados

Para comenzar a bosquejar un perfil sobre la práctica profesional docente in situ se diseñó una encuesta anónima y escrita, realizada a los estudiantes, con una doble dimensión, primero se preguntó sobre las Buenas Prácticas de Enseñanza y luego sobre las Buenas Prácticas Evaluativas, que son inherentes a la profesionalización docente.

Respecto a la dimensión Enseñanza se les solicitó que:

A. Explique, en este espacio y con frases breves, **por qué consideras que son buenas prácticas de enseñanza**, y el ítem **B.** Escribí 5 palabras que resuman las **características de la buena enseñanza de los docentes elegidos**.

Respecto a la dimensión Evaluación se les pidió que:

C. ¿Por qué consideras que son "buenas evaluaciones"? Explica con frases breves, y el ítem **D.** Escribí 5 palabras que resuman las **características de las buenas prácticas evaluativas** de los docentes elegidos.

De los resultados obtenidos, de acuerdo con las palabras de los estudiantes encuestados, se reconoció que las buenas prácticas de los docentes expertos se caracterizan por:

"Relacionar las teorías con los problemas que podríamos tener a lo largo de nuestra profesión"

"Buen manejo de los temas dictados"

"Buena predisposición a enseñar y responder consultas, le interesa que el alumno aprenda"

"Explican los temas con facilidad y dan aplicaciones prácticas de los mismos"

"Son Didácticos"

"Tienen Experiencia"

"Motivan y contagian pasión por la carrera"

"Mantiene a los alumnos atentos con clases Intensas"

"Repiten todas las veces que sea necesario para que el alumno entienda"

"Actualizan constantemente sus conocimientos, dando ejemplos actuales"

"Son Claros y simples"

"Buena coordinación entre teoría y práctica"

"Preparan las clases"

"Mantiene a los alumnos atentos haciendo participar en la clase"

"Usan todos los recursos tecnológicos disponibles"

"Allegados a los alumnos"

"Son exigentes"

"La práctica con laboratorios, ayuda"

"Otorgan apuntes y bibliografías bien redactados"

"Son considerados respecto a las necesidades de cada alumno en particular"

"Siempre que pueden, traen piezas o elementos de máquinas para facilitar la comprensión"

"Todos los mencionados me marcaron y aún recuerdo lo que me enseñaron"

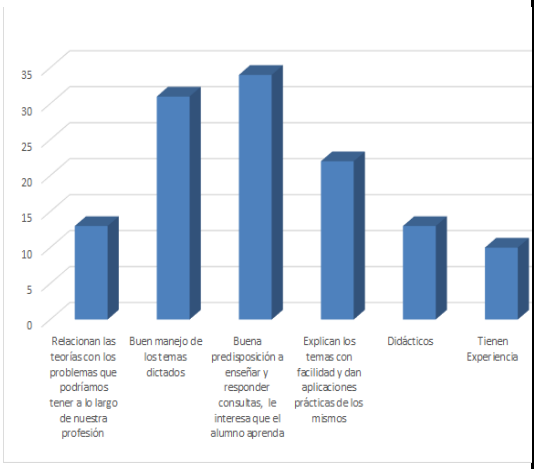
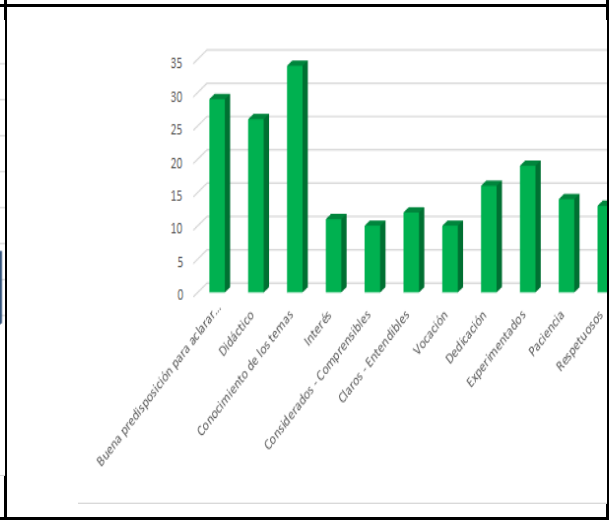
"Quitan el miedo y ayudan a expresarse en el aprendizaje"

"Enseñan desde distintos puntos de vista dejando una gran enseñanza"

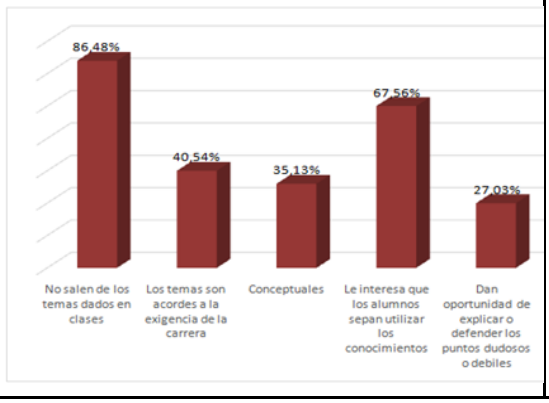
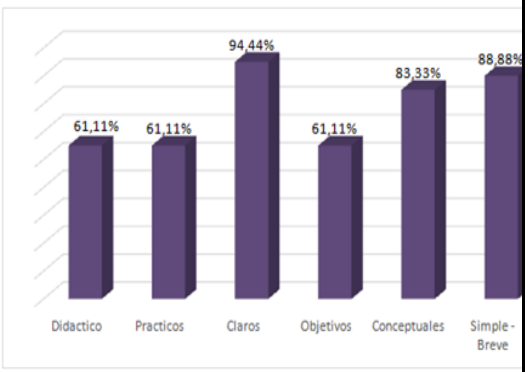
"Hacen razonar al alumno"

Otros resultados:

Luego del análisis de los datos arrojados por las encuestas se infiere lo que los estudiantes manifiestan sobre la dimensión de la enseñanza y la de evaluación, y cómo son los profesores expertos que tienen "buenas prácticas":

A. Por qué consideras que son "buenas prácticas de enseñanza"	B. Características de la buena enseñanza de los docentes elegidos
	

Gráficos 1 y 2: Elaboración propia

C. Por qué consideras que son "buenas evaluaciones"	D. Características de las buenas prácticas evaluativas
	

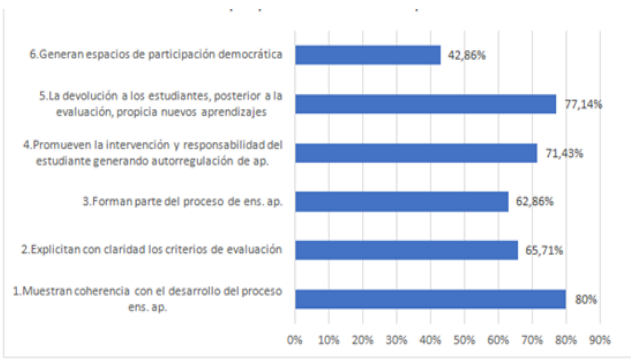
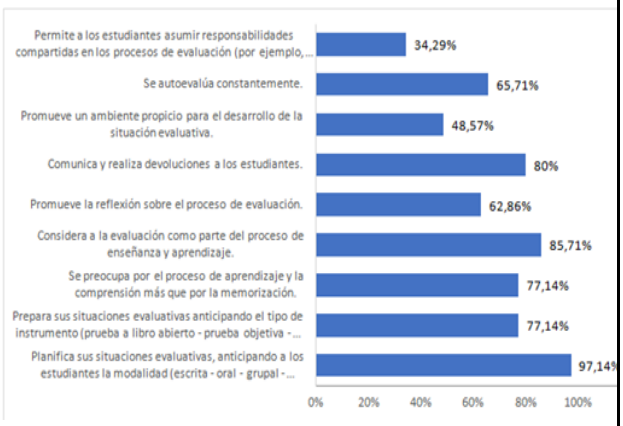
Gráficos 3 y 4: Elaboración propia

En los gráficos se aprecia que se destaca con mayor énfasis, en cuanto a la dimensión de enseñanza que los docentes tengan buena predisposición a la hora de desarrollar un tema, de cuenta de forma clara, didáctica y coherente de los contenidos y que demuestren experticia en

la disciplina. Así también valoran que la relación dinámica entre la teoría y la práctica acordes a las exigencias de las carreras.

En cuanto a la evaluación manifiestan, que las buenas prácticas de evaluación son claras, simples y conceptuales. Demuestran coherencia entre lo enseñado y evaluado. En la relación teoría-práctica valoran que el estudiante maneje el contenido y lo puedan aplicar.

Una vez obtenidos los resultados de los estudiantes, se diseñó e implementó encuestas online a los docentes de las diferentes unidades académicas, de las cuales obtuvimos los siguientes datos sobre las prácticas evaluativas:

E. Características propias de las "buenas prácticas evaluativas"	F. Características de docentes que desarrollan "buenas prácticas evaluativas"
	

Gráficos 5 y 6: Elaboración propia

Los docentes señalan que las características que poseen las buenas prácticas de evaluación hacen alusión a que la misma se relaciona inherentemente con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sin reducirse una instancia final de los mismos. La devolución de los resultados cobra gran importancia para la comprensión del evaluado, lo que permite motivar la autoregulación del proceso de aprendizaje. Estas características dan cuenta de la evaluación formativa, donde el interés está centrado en movilizar el aprendizaje y mejorar la práctica de enseñanza.

En relación a los docentes que desarrollan buenas prácticas evaluativas, se destaca que planifican la evaluación, consideran que ésta es parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Reconocen que la evaluación es un proceso complejo y significativo, por tal motivo creen pertinente dar una devolución en función a lo evaluado.

De acuerdo a estos resultados, podemos afirmar que la práctica docente, resulta un todo complejo, contextualizado, que en palabras de Cecilia Fierro, es …una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos políticos-institucionales. (Fierro, Fortuol y Rosas, 2000, p. 21)

El papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento. (Fierro, Fortuol y Rosas, 2000, p. 34)

En este sentido, la evidencia da cuenta que el Conocimiento Profesional Docente, no se reduce a un cúmulo de saberes disciplinares; sino que también pone en juego conocimientos didácticos y pedagógicos, como generar dispositivos donde el estudiante logre construir conocimiento científico y desarrollar competencias profesionales.

Es así que durante la formación es necesario alimentar aquellas condiciones que permitan que el docente alcance competencias para que su práctica fomente en sus estudiantes la motivación, la pasión y el gusto por ese conocimiento académico.

> Hablar de formación conlleva remitirnos inevitablemente a la experiencia. El autor Larrosa la define en términos de aquello que nos pasa, nos acontece o nos llega, "…lo que me pasa y lo que, al pasarme me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad". (Larrosa 2005: 7)

A modo de conclusión

El Conocimiento Profesional Docente y por ende la formación profesional docente no son resultado solamente de un cúmulo de saberes disciplinares y teóricos, sino que también requiere de la experiencia y de la práctica y de la consiguiente reflexión y actualización de la misma. Es por ello, que pensar en propuestas en formación docente, implica generar dispositivos para que los docentes desarrollen competencias que les permita ser críticos de su propia praxis, integrar el saber aprender, el saber hacer y el saber ser. Atender no sólo al perfeccionamiento disciplinar sino desarrollar saberes que atiendan a la interacción humana y a la construcción crítica del conocimiento.

Las tendencias actuales demandan docentes cada vez más preparados para enseñar al estudiante a entrar en contacto con el conocimiento y apropiarse de él.

Tomando los aportes de Larrosa, J. (2000) y aludiendo a la pregunta planteada por Nietzsche ¿Cómo se llega a ser el que se es?, no hay un camino trazado de antemano que solo habría que seguir sin desviarse para llegar a ser el que se es. El itinerario hacia uno mismo está por inventar, de una forma siempre singular y no puede evitar la incertidumbre y los rodeos" (p.9).

La formación se genera a partir de experiencias y del análisis de la praxis, estas le suceden a un sujeto, a través de diferentes situaciones u operaciones con potencia formativa. Resulta un desafío para los tiempos que corren generar espacios en donde los procesos interactúen dinámicamente para el beneficio de la formación profesional docente.

Bibliografía

Angulo Rasco, J. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A.I. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (eds.), Desarrollo Profesional del Docente. Política investigación y Práctica.. Madrid: Akal. 261-319.

Fierro, Fortuol y Rosas (2000). Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción. Maestros y Enseñanza. México: Paidós.

Larrosa Bondía, J. (2005). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Estudios Filosóficos 55.

Obez, Rocio M.; Balbi, Milena M.; Las "buenas" prácticas evaluativas de los profesores "expertos" en la Facultad de Ingeniería. (Universidad Nacional del Nordeste); "VIII Jornadas de Divulgación Científica y Tecnológica" de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional del Nordeste". Resistencia; Chaco. 2017

Obez, Rocio M.; Balbi, Milena M., Los buenos profesores de Ingeniería de acuerdo a las representaciones de los estudiantes; III CADI - IX CAEDI, Resistencia; Chaco. 2016

Neira Fernández, Enrique (2008) Perfil del Buen Docente Universitario.
http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15652/1/docenteuniversitario.pdf

Porlán, R. y Rivero, A. (1998) El conocimiento de los profesores. Serie fundamentos N' 9. Colección universidad y enseñanza. Díada. Sevilla.

PI-008/15 "La evaluación didáctica en profesores universitarios expertos de la UNNE" Directora Mgter. Ángela Teresa kaliniuk. Secretaría de Ciencias y Técnica Universidad Nacional del Nordeste

"Las promesas valen más y cuestan menos..." Avances, contradicciones y deudas en la materialización del derecho a la educación secundaria en espacios rurales

Iris María de los ángeles Olarte
irisangel_olarte@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Salta
Gloria Carolina Velarde
gcarovelarde@gmail.com
ICSOH – CONICET
Universidad Nacional de Salta

Palabras clave: educación secundaria, políticas de inclusión, regulaciones, espacios rurales

Resumen

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se inició en la Argentina un proceso de restructuración académica del sistema educativo, con especial énfasis en la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario. La meta de escolarización universal y obligatoria para todos los adolescentes y jóvenes en el nivel medio, implicó una serie de decisiones y procesos de orden político, normativo, administrativo, presupuestario, pedagógico y cultural. Este escrito se enmarca en los avances investigaciones en curso vinculadas a la tesis de maestría: "Políticas para la inclusión en la Educación Secundaria en tiempos de obligatoriedad. El caso de los colegios secundarios rurales pluricurso con y sin itinerancia en la Provincia de Salta" y a la tesis de doctorado "Experiencias juveniles en torno a la educación secundaria obligatoria, el mundo laboral y las condiciones de vida en la ruralidad".

El propósito de esta ponencia es analizar la puesta en acto de las políticas orientadas a la inclusión educativa secundaria en espacios rurales. El foco estará centrado en uno de los dispositivos en los que se tradujo el mandato de la obligatoriedad en la provincia de Salta: los colegios secundarios rurales pluricurso con y sin itinerancia. Para ello, presentamos las estrategias implementadas en la provincia, los avances en materia de ampliación de la cobertura, las tensiones, contradicciones y ambigüedades en la efectiva y plena escolarización a diez años de obligatoriedad. Seguidamente abordamos la materialización de los enunciados políticos, en la experiencia de uno de los colegios creados a tal fin, recuperando la voz de algunos de sus protagonistas. El análisis de las regulaciones, apropiaciones y dinámicas por las que atraviesa la puesta en acto de la expansión educativa en el nivel secundario, entendida en algunos casos como vía directa a la inclusión educativa en escenarios de creciente desigualdad y exclusión, nos permite tensionar algunas categorías sobre las que se sustentan las propuestas y reflexionar sobre la persistencia de los límites en el ejercicio del derecho a la educación secundaria.

Introducción

La conocida frase del escritor francés Anatole François (1844-1924) *"Las promesas valen más y cuestan menos. Nunca se da tanto como cuando se dan esperanzas"*, nos invitó a volver la mirada hacia los procesos en materia de obligatoriedad de la escuela secundaria sobre los que venimos trabajando hace algunos años. A inicios del siglo XXI, Argentina y otros países de América Latina, asisten a similares transformaciones en relación a la orientación de sus políticas públicas. En líneas generales, podríamos decir que se trata de un reposicionamiento del Estado en materia social y educativa, con la emergencia de nuevas regulaciones que intentan romper con la visión de las políticas de corte neoliberal implementadas durante los `90. Inclusión, derecho, universalización, democratización, igualdad y justicia, entre otras, son categorías centrales en el discurso político y normativo de los últimos años. A partir de la emergencia de "gobiernos de nuevo signo", el énfasis se traslada hacia la recuperación del ideario igualitario de políticas universales que promuevan la inclusión social en países que, como Argentina, logran reducir la pobreza, pero en menor medida las brechas de desigualdad (Gluz, 2012; Feldfeber y Gluz, 2011).

A más de diez de años de la promulgación de la universalización y obligatoriedad de la escuela secundaria, reconocemos el valor de las promesas, la potencia esperanzadora de los enunciados, los esfuerzos sostenidos por alcanzar la meta y los avances significativos en términos de expansión de la oferta. Al mismo tiempo, identificamos contradicciones y ambigüedades en el sentido que adquieren para los actores protagónicos de la escuela, conceptos como el de inclusión y obligatoriedad. Como contracara del proceso ampliación del acceso y cobertura, encontramos su baja intensidad para interpelar al tradicional formato escolar que continúa tendiendo a la exclusión de una creciente cantidad de estudiantes. Los signos más evidentes, se materializan en tasas e indicadores educativos de trayectoria del sistema educativo: promoción efectiva, repitencia y el abandono.

Es en este punto, en el que pensamos que las promesas valen más y cuestan menos. La materialización del derecho a la educación en escenarios de creciente desigualdad, comporta intervenciones estatales articuladas, sostenidas y con una sólida base de recursos económicos y financieros. La ambigüedad en la relación discurso/condiciones de materialización, nos hace preguntarnos *¿en qué medida la escuela secundaria es hoy, más que una promesa de inclusión e igualdad?*

El movimiento se demuestra andando. Rupturas y continuidades en la escolarización secundaria

La inclusión educativa, casi como imperativo categórico Kantiano, fue la traducción más difundida de la obligatoriedad del nivel secundario establecida por la LEN. Este nuevo paradigma, buscó recuperar el ideal igualitario desplazado en los '90 por el principio de equidad que operó como sustento conceptual de las políticas focalizadas y compensatorias, implementadas para atender a los sectores más vulnerables.

En este escenario en oposición al concepto *focalizado*, adquiere estelaridad el de *universal*. Las definiciones políticas orientadas a la inclusión educativa se centraron en garantizar la oferta, a través de la expansión de la escuela secundaria como medio para alcanzar la meta de universalización. Las indagaciones realizadas nos permiten exponer que inicialmente, la materialización de la inclusión educativa estuvo más vinculada a una visión restringida tendiente a generar condiciones de acceso universal a la escuela que al sentido igualitario que buscaba sostener.

La provincia de Salta reconoció como uno de sus mayores desafíos para cumplir con la obligatoriedad de la escuela secundaria, la ampliación de la oferta en los espacios rurales donde históricamente no se había localizado. Como respuesta a este desafío se diseñaron dos políticas de inclusión centrales: la creación de colegios secundarios pluricurso con y sin itinerancia a partir del Decreto 1385/11 y el proyecto de Educación Secundaria mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con el Decreto 969/13.

De acuerdo a datos oficiales del Ministerio de Educación de la provincia la tasa neta de escolarización[89] secundaria pasó de 62,78 % en 2007 a 82,33% en 2017, este incremento constituye para las autoridades ministeriales un indicador del avance en esta materia. Como complemento de la imagen que ofrece este dato, podemos considerar el registro de algunos indicadores educativos de trayectoria para esos años. Así, la repitencia de nivel secundario en 2007 fue de 11,01% y en 2017 de 12,77%, el abandono interanual 2006/2007 fue de 13,47% y en 2016/2017 de 11,52% y la promoción efectiva se ubicó en 2007 en 75,52% y en 75,71% en 2017. Por último, la tasa de egreso en 2011 fue del 42% y en 2017 del 43%. Si nos permitimos pensar a esos indicadores como imágenes que capturan una misma realidad en dos momentos distantes y no advertimos nítidamente el cambio, cabe la preguntarnos *¿qué pasó con el proceso en las instituciones educativas?*, dicho de otro modo *¿qué es aquello que las políticas de inclusión podrían haber cambiado una vez que amplió el acceso, para garantizar el derecho efectivo a la educación?*

Colegio rural pluricurso con itinerancia, resistiendo el formato

En este apartado, mencionaremos dos situaciones producto del trabajo de campo realizado en uno de los colegios secundarios rurales pluricursos con itinerancia. Las mismas permiten reflexionar sobre los modos de apropiación institucional de las políticas de inclusión.

El proyecto surge como una alternativa para expandir la oferta de educación secundaria en ámbitos rurales. Hablar de ámbito rural[90], comporta desde nuestra perspectiva una generalización del lenguaje que restringe la complejidad de lo que estamos nombrando y esto tiene efectos en las intervenciones que los actores realizan. Concretamente un colegio bajo la

89 La tasa neta de escolarización por nivel es el porcentaje de población escolarizada en cada nivel de enseñanza y cuya edad coincida con la edad teórica del nivel que cursan, respecto del total de la población de ese grupo de edad. Documentos Metodológicos. Sistema Nacional de indicadores Educativos. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.

90 El criterio que se considera para definir el ámbito de localización de una institución educativa en ámbito urbano o rural, es la densidad de población. Cuando ésta se ubica en localidades de menos de 2.000 habitantes se define como rural.

modalidad pluricurso con itinerancia "*es una unidad educativa con aulas dispersas geográficamente… es una unidad… no son tres escuelas, cuatro escuelas distintas*." (Ex supervisor y autor del proyecto Colegios secundarios rurales pluricurso con y sin itienerancia)

En el diseño de la política se define claramente que los docentes, son designados con un "paquete de horas" para que itineren por las distintas aulas de secciones múltiples (grupos de estudiantes que cursan años de escolaridad diferentes compartiendo una misma sección de curso). El objetivo de esta forma designación es que los docentes concentren su desempeño en una sola escuela y que permanezcan en cada aula de manera intensiva por espacio de un mes, antes de desplazarse hacia otra aula.

Sostenemos que la puesta en acto de las políticas públicas implica una interrelación permanente de fuerzas en los distintos niveles de concreción. En cada uno de ellos, se redefinen las reglas del juego y se configuran sus sentidos, alcances y límites. En este caso, la regulación administrativa cedió y se modificó ante el interés de los docentes por formas "convencionales de designación" que les permitan movilizarse en el mismo turno por distintas instituciones. Además, desde hace algunos años, los docentes pueden tomar horas solo en una de las aulas del colegio y no en todas como contemplaba el proyecto original.

Este aspecto que a simple vista parece solo una cuestión administrativa, trastoca y relocaliza el sentido que tenía para quienes diseñaron el proyecto pensar en la conformación de colectivos docentes, con un fuerte sentido de pertenencia institucional que pudieran proyectar conjuntamente acciones para acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes. Siguiendo a Bourdieu (1987), la mayor condensación de la cultura política se ubicaría precisamente en esta dimensión de análisis, ya que es en el nivel de los sentidos construidos en torno a la inclusión escolar donde se reproducen o transforman las categorías de percepción y los principios de actuación que contribuyen a perpetuar o subvertir el orden estatuido. Estas representaciones de los agentes asumen un carácter práctico en tanto orientan la acción social y a su vez, son el producto de un conjunto de estructuras sociales objetivas de carácter histórico que el sujeto incorpora de acuerdo a la posición que ocupa en dicha estructura (Bourdieu, 2002).

La otra situación que queremos compartir se sintetiza en la siguiente escena:

> Llegamos una tarde a una de las aulas y al ingresar al espacio que oficia de administración encontramos dos estudiantes batiendo huevos en un bols con el objetivo de hacer mayonesa. Era una actividad propuesta por uno de los docentes. Al ingresar, los saludamos y mientras esperábamos a la preceptora les preguntamos por la actividad que estaban realizando. Uno de ellos, sin mediar otra respuesta nos dijo: "Soy repitente por segunda vez".

A nivel de diseño, esta política buscaba romper con el formato tradicional de escuela secundaria con matriz expulsora. A nivel institucional, se desplegaron procesos de negociación que derivaron en que el modelo organizacional de la escuela, sea lo más próximo al del resto de las escuelas. A nivel del discurso, la iniciativa tiende a la inclusión educativa y

a garantizar universalmente el derecho a la educación, a nivel de la práctica la inclusión quedó atrapada en el umbral de la escuela. Pareciera que las escuelas tienen puertas giratorias, que hacen que muchos de los mismos estudiantes que antes eran excluidos del sistema hoy den vueltas en la puerta, con la ilusión de que están.

Bibliografía

Bourdieu, P. (2002 [1979] La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011), "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los `90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo", en Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, N° 115, abr.-jun.

Montes, N. y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15 (47), 1075-1092.

Monitoreo permanente para mejorar el rendimiento académico: Observatorio Institucional

Nora Omill
noraomill@arnet.com.ar
Facultad de Arquitectura y Urbanismo – UNT

Palabras clave: monitoreo, rendimiento, académico, observatorio

Resumen

La convocatoria nacional CONEAU 2015 - Acreditación Carreras de Arquitectura y Arcusur como un segundo proceso de Acreditación, ha permitido evaluar los lineamientos del Plan 2008 vigente en la FAU y ajustar su trazado estratégico.

La tarea realizada para la Autoevaluación ha permitido conocer en profundidad nuestras debilidades y fortalezas. A partir de ese momento se sentaron las bases de las ideas que continuarán la búsqueda de la calidad y la superación de algunos déficits, expresados en el nuevo Plan de Desarrollo y Mejoras propuesto hasta el 2021. El Observatorio Institucional fue creado para realizar un monitoreo permanente y contribuir a generar mejoras en el rendimiento académico.

A partir de este objetivo, se ha trabajado a partir de 2016 hasta el Primer cuatrimestre del 2018, con el propósito de buscar las soluciones a los déficits observados. Tema prioritario fue trabajar con el Primer año de la carrera, coordinar la transversalización de los contenidos entre las áreas del mismo y entre las actividades curriculares. Se analizaron los contenidos, objetivos y cargas horarias de cada una de las materias teóricas y el Taller de Arquitectura, se trabajó en horizontal, en forma integrada y analizando el rendimiento.

Los objetivos propuestos se vieron plasmados en la organización de un cronograma general, coordinando contenidos, objetivos y evaluaciones convenientes para mejorar el rendimiento de los alumnos. Se ha trabajado en diferentes etapas, planificando la coordinación entre las asignaturas, programando el dictado y las evaluaciones a lo largo del año, en la definición y diseño de ejercitaciones comunes a todas las asignaturas y su relación con al Taller de Proyecto.

La propuesta fue monitoreada en los periodos 2016 /17 - 2017 /18/19, observándose una mejora en el rendimiento del alumno.

A partir de la nueva Gestión 2018 – 2021, la Secretaria de Planificación y Actualización Curricular, sigue trabajando con el mismo objetivo.

La tarea realizada para la Autoevaluación ha permitido conocer en profundidad nuestras debilidades y fortalezas. A partir de ese momento fue importante sentar las bases de las ideas que continuarán la búsqueda de la calidad y la superación de algunos déficits observados. El Observatorio Institucional realizó un monitoreo permanente, para contribuir a generar mejoras en el rendimiento académico. Con este objetivo, a partir del mes de septiembre de 2016 se trabajó con el propósito de buscar las soluciones a los déficits observados. El nivel de

Primer año de la carrera fue el tema prioritario ya que era necesario consensuar contenidos teóricos y prácticos, la articulación entre las mismas, programar el dictado y las evaluaciones a lo largo del año, trabajar intensamente en la definición y diseño de ejercitaciones comunes a todas las asignaturas y su relación con el Taller de Diseño.

A partir de la Acreditación de carrera del año 2008, la Estructura Organizativa FAU funciona a través de Áreas de Conocimiento, unidades epistemológicas que configuran los distintos sectores del saber de la carrera de grado. Las Áreas que organizan el sistema académico son: Comunicación y Forma, Proyecto y Planeamiento, Ciencias Básicas, Tecnología, Producción y Gestión e Historia y Teoría. En ellas se agrupan conocimientos, habilidades y destrezas con distintos niveles de complejidad, articulando el conjunto de manera transversal y diacrónica. El sistema facilita, la coordinación horizontal y vertical de las actividades, favoreciendo la transversalidad del conocimiento. En ellas se integran los ocho Institutos y sus cátedras y los Centros, Gabinetes y Laboratorios que se fueron creando para ampliar y consolidar la investigación y la extensión.

La Institución FAU-UNT ha tenido, de manera implícita, un proceso de evaluación continua y ha generado los elementos necesarios para cubrir los problemas que se plantean con los diversos actores y colectivos que la integran.

Durante todo el periodo transcurrido desde la última Acreditación 2008, la puesta en vigencia del Plan de Estudios 2008, hasta la última presentación de Acreditación 2015, han funcionado diversas Comisiones, Comisión de Implementación y Seguimiento Curricular, subcomisiones de Seguimiento de Primer año y la de ingreso que monitorearon la implementación de la nueva propuesta y la transición entre ambos planes.

Esta estructura organizativa FAU ha guiado el proceso de autoevaluación realizado por la Institución en la presentación de la Acreditación 2015.

Dados los resultados obtenidos durante el proceso, la gestión (Paterlini - Sala) ha propuesto la creación del Observatorio Institucional vinculado a la Secretaría Académica y al Área Pedagógica de la Facultad con el objetivo de realizar un monitoreo institucional permanente de los planes de estudio vigentes, como así también sobre la implementación y ajuste de los planes de mejora, sobre la evaluación de impacto de las acciones proyectadas.

Se ha considerado importante sentar las bases de las ideas que continuarán la búsqueda de la calidad y la superación de algunos déficits, como se expresa además en el nuevo Plan de Desarrollo propuesto hasta el 2021 y en el Plan de Mejoras.

El trabajo comenzó con el nivel de Primer año, trabajando en horizontal y observando resultados del rendimiento en estos últimos años, desde 2014 al 2016, momento a partir del cual, el dictado de Introducción al Taller de Proyecto (Resolución HCD N° 016/14) pasó a ser anual, incorporándose en todos los talleres verticales de Arquitectura como los demás niveles, que se dicta en los nueve Talleres de Proyecto Arquitectónico que funcionan como cátedras paralelas.

Fue prioritario resolver los problemas del nivel de Primer Año de la carrera, con el objetivo de coordinar la transversalización de los contenidos entre las áreas del mismo y entre las actividades curriculares, analizar los contenidos, objetivos, cargas horarias para asegurar su cumplimiento y la coordinación del dictado de determinados contenidos necesarios para que el Taller de Proyecto capitalice esos conocimientos.

Se organizaron diversas reuniones de trabajo entre Decana, Vice Decano, el Área Pedagógica, Observatorio institucional y los responsables de las siete (7) Materias teóricas de Primer Año y el Taller de Proyecto.

El objetivo fue plantear la necesidad de consensuar contenidos teóricos y prácticos, la articulación entre las mismas, programar el dictado y las evaluaciones a lo largo del año, trabajar intensamente en la definición y diseño de ejercitaciones comunes a todas las asignaturas y su relación con al Taller de Proyecto. Resultó muy importante la realización de reuniones conjuntas con los responsables de los nueve talleres, para poder acordar los contenidos que el Taller requiere de cada una de las materias teóricas para optimizar su dictado.

Se llevaron a cabo dos jornadas de trabajo conjunta, con la participación de los profesores encargados de las siete materias teóricas prácticas y las nueve cátedras paralelas correspondientes a los Talleres de Proyecto.

De las exposiciones realizadas surgieron temas importantes a tener en cuenta como, las características del alumno ingresante, la necesidad que el primer año brinde al estudiante un panorama de lo que es la carrera, importancia de la permanente interdisciplinariedad y retroalimentación en el taller, la necesaria conexión y relación con el taller.

Se observó exceso de información de conceptos teóricos, destiempo entre teóricas y taller, fragmentación del conocimiento, exceso de contenido en las materias teóricas, carga horaria oculta excesiva, necesidad de tamizar los conocimientos, base común de conocimientos para poder abordarlos en cualquier taller, las teóricas deben introducir al alumno en la arquitectura y materializarlo en el taller, necesidad de un dictado intensivo antes del comienzo del avance en lo proyectual, importancia de la cronología en el dictado de los conocimientos entre las teóricas y entre teóricas y taller, la importancia del régimen de cursado de las materias y las formas de evaluar al trabajar en forma grupal.

Todo esto enmarcado en la particularidad de cada materia, la articulación con el Taller, y el momento en que se debe realizar la integración.

Al finalizar estas dos jornadas de trabajo se ha realizado un Plenario en el que se concluyó con acuerdos generales del área de proyecto como así también conclusiones complementarias y se propuso una redefinición de objetivos del programa sintético de la asignatura partiendo de la base de lo que el estudiante será capaz de realizar al terminar el Ciclo.

A partir del acuerdo entre todas las asignaturas respecto al reposicionamiento de la disciplina Proyecto Arquitectónico como eje estructurante de la carrera, los profesores se comprometieron a rediseñar los programas, reduciendo contenidos ajustando en forma

pertinente, adecuada y con un vocabulario básico a ser utilizado por todas las asignaturas para ser aplicado al Taller de Proyecto, revisar la modalidad de cursado y de evaluación. El Taller de Proyecto debió precisar los objetivos y contenidos de común acuerdo entre las nueve cátedras paralelas, todo esto para ser concretado en una reformulación del cursado del Primer año.

A partir del mes de diciembre del 2016 hasta febrero del 2017 se trabajó con la información disponible resultado de las jornadas de trabajo entre las materias teóricas y el Taller de Proyecto con el objetivo de organizar el cursado del Primer Año a llevarse a cabo durante el periodo del 2017.

Cada una de las asignaturas trabajó con los contenidos, programas, modalidad de cursado y evaluaciones y elaboró un Cronograma, detallado por semana a desarrollar durante el Primer cuatrimestre. Se especificaron los tiempos por temas y las evaluaciones grupales e individuales, el tiempo total, sin olvidar los tiempos de desarrollo de los temas especificados y requeridos para el comienzo del dictado del Taller de Proyecto.

La coordinación del grupo de trabajo ha dado como resultado un cronograma de clases del primer cuatrimestre 2017 de dieciocho semanas, organizadas en cuatro semanas iniciales exclusivas para las materias instrumentales. Estas deben aportar en este periodo, una cantidad precisa y acordada de saberes a ser utilizados por el Taller, al iniciar su cursado, fijado a partir de la quinta semana. Desde la quinta semana, hasta la semana décimo cuarta, se dictaron en forma paralela las teóricas y el Taller de Proyecto. Al término del cuatrimestre, se destinó un tiempo exclusivo de cuatro semanas donde el estudiante trabajó solamente con el Taller de Proyecto.

Las evaluaciones de cada asignatura consistentes en parciales, cuestionarios, trabajos prácticos, de campo, monografías, fueron planificadas para que no exista coincidencia entre las mismas.

Todas las asignaturas contaban con el cronograma general de dictado y evaluaciones acordado, con el objetivo de tener en cuenta, en caso de necesitar modificación de fechas, las fechas fijadas por el resto de las asignaturas, para evitar coincidencias. De igual manera se ha trabajado con las materias del segundo cuatrimestre.

La coordinación entre todas las materias teóricas, dictadas en el primer año y estas con el Taller de Proyecto se ha realizado con el objetivo de mejorar el rendimiento de los estudiantes, evitando la superposición de evaluaciones y/o presentaciones de trabajos prácticos.

La primera etapa de esta propuesta de trabajo fue concluida en forma eficiente y se cumplieron todos los tiempos previstos. Las evaluaciones respecto a los resultados obtenidos respecto a esta propuesta de trabajo se llevaron a cabo de la siguiente manera:

- Los resultados del cursado de cada una de las materias fueron requeridos e informados por los docentes a cargo, observándose aumento en el porcentaje de alumnos promocionados y además la conformidad de los alumnos por el

cumplimiento de los cronogramas previstos y la no superposición de las evaluaciones.

- Del análisis de la información obtenida de Sección Alumnos, según los datos comparativos, hubo un aumento del porcentaje de alumnos en condiciones de cursar el segundo año, (período 2016/17 34,4% - período 2017/18/19 - 46,93%-46,91%), vale aclarar que los alumnos deben tener el primer año completo para poder cursar el segundo año.

La FAU ha institucionalizado mecanismos participativos para revisar y analizar permanentemente el funcionamiento del Plan de Estudio con el objetivo de su optimización y la exigencia de superar posturas individualistas o subjetivas y operar como traductor de decisiones consensuales y de datos objetivos.

Bibliografía

Informe Autoevaluación CONEAU 2016 – ARCUSUR. Autoevaluación FAU- UNT 2016. Dimensión 1-Contexto Institucional. Dimensión 4 - Estudiantes y Graduados.

El derecho a la educación. Obstáculos para la inclusión en las universidades publicas

Nilda Gladys Omill
gladysomil@gmail.com
Inés Beatriz Suayter
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Inclusión – Ingresantes - Universidades – Obstáculos

Introduccion

Las universidades tienen una misión más amplia que la de formar graduados: deben investigar, difundir el conocimiento y extender su acción y sus servicios a la comunidad. Aún cuando cumplan con la mayoría de las funciones que la Ley les encomienda, lo cierto es que su misión específica es la de enseñar. Cuando se analiza el Sistema Universitario Argentino aparecen como preocupaciones los problemas para incorporar a los ingresantes y las dificultades para formar a los profesionales en un tiempo razonable.

Como docentes con larga experiencia – entre 3 y 4 décadas – en materias de primer año, consideramos imprescindible analizar los obstáculos que la institución universitaria les impone a los alumnos ingresantes.

Dificultades para compensar las deficiencias que los ingresantes traen del nivel medio

Los estudiantes llegan a la universidad con problemas para comprender los textos y expresar sus ideas por escrito y/o verbalmente.

Las pruebas parciales y exámenes finales evidencian contenido pobre, falta de desarrollo de las ideas y conceptos básicos requeridos en las evaluaciones. Respuestas genéricas que no se ajustan a lo solicitado. Errores ortográficos, sintácticos e improlijidad en los escritos. No hay adquisición de vocabulario específico del área de estudio, aspecto fundamental para el futuro ejercicio profesional.

Estos alumnos traen falencias de la escuela secundaria con un pobre bagaje cultural, sin metodología y disciplina de estudio. Todas estas dificultades se profundizan en los casos de egresadas/os de Proyectos sociales que incluyen la terminalidad escolar (Fines; Hacemos Futuro (ex Ellas Hacen)

Con esas debilidades llegan los alumnos después de transitar un breve e insuficiente curso de ambientación que en muchos casos es de asistencia optativa.

La Secretaría de Políticas Universitarias comenzó a implementar desde 2018 el Programa Nexos para que los alumnos que ingresan en el nivel superior de estudios puedan permanecer en las Facultades y egresar de la mejor manera posible. Las acciones contemplan: trabajar hacia el interior de la universidad con los profesores de los primeros años; dar capacitación a los profesores de secundaria en ciencias naturales y matemáticas, dos áreas que se consideran fundamentales. Y capacitar a los tutores docentes para que puedan realizar una mejor

orientación vocacional con la información que brinde la universidad, y trabajar con escuelas y estudiantes, dándoles información para que conozcan la vida universitaria y las carreras que se dictan en la UNT. No se conocen evaluaciones hasta el momento de la implementación del programa.

Insuficiencia de recursos humanos

La relación del número de estudiantes por cada docente es muy utilizada como indicador universitario. Una relación 1 a 10 con docentes full time puede ser considerada muy buena. En nuestro sistema es un poco superior a 10,4, pero la gran mayoría de esos docentes tienen baja dedicación.

Aunque el sistema ha definido como deseable que la mayoría de sus docentes se dediquen a la labor universitaria a tiempo completo no se ha logrado avanzar en lo más mínimo en ese sentido. La dedicación exclusiva les permitiría hacer investigación y producir conocimientos que es el modelo que predomina en la mayor parte de las universidades del mundo, incluidos países latinoamericanos como Brasil y Chile. En la UNT en 2016 - últimas estadísticas disponibles - para atender 78.517 estudiantes había 5281 cargos docentes, es decir que la relación era de 1 docente por 14,86 alumnos. A ello hay que agregar que el 26,6% es de dedicación exclusiva, 41,3 % de semi - dedicación y 33,9% de dedicación simple. El 63,07% de esos docentes son auxiliares (JTP, Auxiliar graduado y ayudante estudiantil). En el caso concreto de las materias a nuestro cargo la relación es de 1 docente por cada 150 alumnos. Se trata de asignaturas de la Licenciatura en Trabajo Social con una inscripción promedio de 750 alumnos y dotación de 5 docentes por cátedra (1 asociado, un JTP, 1 auxiliar graduado y 2 ayudantes estudiantiles). Otras carreras de la misma Facultad tienen una relación 1 a 10 (Ej. El profesorado de Francés que tiene cátedras de 1º año con 3 docentes para un ingreso de 35 alumnos).

Muchos de los cargos de dedicación simple surgen de solicitudes de reducción de dedicación realizadas por los propios docentes que buscan compatibilizar otras labores con la actividad universitaria. Estas decisiones personales – aceptadas por la institución – afectan la calidad educativa.

Discontinuidad en el proceso enseñanza – aprendizaje

Los paros docentes, justos o no, afectan a la calidad educativa. En los últimos años (2017 – 2018) se ha perdido, en promedio, un mes de clases, con lo que ello significa, especialmente para las asignaturas cuatrimestrales.

Los días de clases perdidos lo que hace es perjudicar la secuencia, porque cada uno de los temas que se enseñan, requieren de un tiempo. Lo importante no es la pérdida de la jornada sino la afectación de la continuidad. Sin ella no es posible aprender porque el tiempo es lo que da la comprensión.

La discontinuidad además afecta de diferente manera a los alumnos de acuerdo al origen socioeconómico: no es lo mismo perder días de clases para chicos de los sectores más vulnerables que para los de clases más acomodadas. Más allá de las múltiples aristas que conlleva el problema es claro que la controversia no puede resolverse al precio de la pérdida de días de aprendizaje para los alumnos.

Algunas cátedras para disminuir el impacto del paro en el aprendizaje implementan estrategias on line pero éstas – como las ofertas académicas de grado y posgrado – tienen falencias sobre todo porque el proceso de enseñanza – aprendizaje requiere del acompañamiento del docente.

Los funcionarios son los que deben poner el mayor esfuerzo para resolver el conflicto, pero también los docentes y sus gremios deben hacerlo.

Deficiencias de la infraestructura

La falta de espacio en la Universidades públicas en la Argentina es un problema generalizado. Las crónicas periodísticas de los últimos años en Tucumán dan cuenta de ello en distintas Facultades de la UNT. No debiera ser este un problema para nuestra universidad porque dispuso durante años de regalías mineras millonarias para destinarlas exclusivamente a la infraestructura. Si bien si hicieron obras en las distintas facultades son insuficientes sobre todo en aquellas que registran las matrículas más numerosas; es el caso de la Facultad de Filosofía y Letras. Los anfiteatros y las aulas están desbordados por alumnos ingresantes de las carreras más elegidas, durante el primer cuatrimestre del año académico.

Si bien es cierto que la facultad de Filosofía y Letras no cuenta con ningún espacio que pueda albergar a 800 alumnos tampoco existen criterios para la distribución eficientes de anfiteatros y aulas. Se hace en función de los requerimientos de los docentes de acuerdo a sus disponibilidades horarias. Así como no hay criterios para la distribución de cargos docentes en función de la masividad de las carreras tampoco lo hay para la distribución de los espacios y horarios.

No hay una consideración del estudiante - especialmente del ingresante - que debe concurrir a clases y tomar apuntes sentado en el piso, o parado en la puerta; que debe asistir a clases en horario nocturno o en un turno en el cual sólo se dicta una materia. Por ejemplo la carrera de Trabajo Social concentra su dictado a la tarde y hay docentes que por razones personales dictan su asignatura a la mañana.

Conclusiones

La cuestión presupuestaria para mejorar el funcionamiento de las UU.NN es fundamental pero no es exclusiva. Hay serios problemas de administración de los recursos humanos, materiales y económico-financieros en cada una de la casas de educación superior.

Recordemos que la autonomía universitaria permite a nuestras instituciones definir cómo administra los recursos asignados por el presupuesto nacional. Cada uno de los obstáculos

identificados en este trabajo puede mejorarse sustancialmente con decisiones de los órganos de gobierno de cada universidad. Estas tienen la responsabilidad de priorizar en su funcionamiento la atención de los estudiantes que son la razón de ser de la universidad.

Bibliografia

Secretaría de Políticas Universitarias (2016). Estadisticasuniversitarias.me.gov.ar

El supervisor y sus funciones: las tensiones entre las prácticas de acción y los textos políticos en la escolaridad obligatoria

Silvia Beatriz Ostolaza
silvia_ostolaza@live.com.ar
Valeria Roldan
institutocontteprofroldan@gmail.com
Carolina Aignasse
caroaignasse@hotmail.com
María Gloria Saucedo
gloriasaucedo48@hotmail.com.ar
Dirección General de Educación Superior. Formación de Supervisores

Palabras clave: Gestión escolar - Políticas de formación continua – Prácticas de acción- Legislación escolar.

Introducción

En el presente trabajo se describe la función del supervisor escolar y las complejas relaciones entre los discursos, su diseminación y re contextualización.

En el marco de la Red Federal de Formación Continua establecida en el año 1998, la capacitación de los equipos de conducción se constituye en un eje central para promover cambios e innovaciones en las escuelas. En este escenario se estimaba que los directores y supervisores por el papel que tenían en las instituciones educativas podrían junto con los docentes, impulsar las innovaciones necesarias para construir una oferta educativa de calidad de cara al siglo XXI.

A 20 años y en el marco de la Ley de Educación Nacional Nº 26.2006 (LEN en adelante) por Resolución del Consejo Federal de Educación N° 285/16 se aprobó el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 "Argentina Enseña y Aprende"[91], en cuyo objetivo 3.1 se propone:

> "fortalecer el rol pedagógico de equipos de supervisión/inspección y gestión escolar a través de la creación de líneas de acompañamiento y formación docente continua específicas para equipos directivos y de supervisión/inspección, que atiendan a las particularidades de cada nivel y modalidad educativa, y la concertación y construcción gradual de nuevos mecanismos de acceso a cargos de conducción y supervisión/inspección".

En referencia a lo expuesto, la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Corrientes a partir de la Resolución CFE Nº 338/17 que aprueba los lineamientos Federales para el Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para equipos directivos y supervisores de

91 Argentina. Consejo Federal de Educación (2016). Plan Estratégico Nacional 2016 - 2021. Argentina Enseña y Aprende. Resolución N° 285/16: Buenos Aires.

los niveles de educación obligatoria. Asume la formación de los equipos directivos de los niveles primario y secundario de la jurisdicción, así como propone como línea de acción la producción de conocimiento sobre la gestión escolar y la formación de equipos de directivos en gestión de las instituciones educativas.

En este marco y a partir de la perspectiva teórica de Ball (citado en Miranda, 2011) para el análisis de la "trayectoria política" se propone indagar sobre la función de los equipos de supervisión, específicamente, se describen las funciones, actividades, habilidades y herramientas de gestión de los supervisores escolares del nivel primario y secundario de la provincia de Corrientes en el año 2018, así como se identifican en ellas las tensiones que se establecen entre las prácticas de acción y los textos políticos en la escolaridad obligatoria.

Metodología

Abordamos el objeto de estudio, desde una metodología de diseño cualitativo de carácter exploratorio-descriptivo, mediante la descripción y análisis del fenómeno, utilizando como estrategia metodológica el estudio de casos. (Satke,1998).

Está sustentado desde el enfoque teórico-metodológico hermenéutico y abordamos desde el marco referencial de la política educativa (análisis de los planos macro, meso y micropolítico entre las normativas generales vigentes y algunas regulaciones específicas que ordenan las prácticas de los actores educativos, etc.), con aportes de la línea teórica de la sociología de la educación (comprensión de las funciones, roles y tareas de los miembros de la escuela, etc.).

Para la producción e interpretación de los datos adoptamos -como estrategia metodológica- un trabajo de análisis documental y de contenido como empírico a través de entrevistas etnográficas no directivas (Guber, 2011).

El primero, a partir del marco legal a nivel macropolítico (LEN y las regulaciones del Consejo Federal de Educación) y a nivel mesopolítico (resoluciones), se analiza la documentación legal que prescribe las funciones actividades, habilidades y herramientas de gestión de los supervisores escolares del nivel primario y secundario de la provincia de Corrientes en el año 2018. El segundo, se realizan entrevistas etnográficas no directivas (Guber, 2011) a dos supervisores de nivel primario y una entrevista grupal a 4 supervisores del nivel secundario a través del cual se extrajeron citas textuales de los actores sobre sus experiencias, creencias sobre su trabajo en la cotidianeidad escolar.

Para la sistematización, interpretación y análisis de los datos se efectuó la triangulación metodológica entendida como la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos que favorece una comprensión e interpretación más abarcativa del objeto en estudio y de las variables, lo que permitió someter los datos a control recíproco. (Taylor y Bogdan, 1986:92).

Resultados

Ball (citado en Miranda, 2011), menciona que las políticas colocan a los docentes frente a problemas que deben ser resueltos en condiciones sociales e institucionales diferentes a las pensadas y atribuye a esta situación una de las condiciones del fracaso de las reformas. En este sentido los supervisores interpretan las políticas educativas y construyen "el plan de mejora de la zona de supervisión" y definen estrategias para "*hacer este proceso de acompañamiento a la gestión del director y poder encaminar las escuelas hacia una verdadera situación de mejora*".

Al respecto, una de las entrevistadas manifiesta:

> "La función del supervisor es actuar como "bisagra[92]" entre el nivel central y las escuelas. Es decir, el supervisor es quién comunica cuáles son las decisiones de la política central en materia educativa qué se pretende aplicar en las escuelas. Además, es quien ve cuál es la situación real de las instituciones a su cargo y los transmite al nivel central para poder llevar adelante algún tipo de intervención de políticas de modificación de toma de decisiones para la mejora de esas escuelas."

De este modo, identificamos que el supervisor se constituye en nexo porque conecta y articula a diferentes entidades y organizaciones para generar condiciones que garanticen una educación de calidad para todos. Se infiere que las funciones están dadas por la lectura y toma de decisiones frente a las múltiples políticas en que las contradicciones deben ser manejadas porque las políticas se acumulan, se solapan y sedimentan en capas, de modo que las nuevas deben administrarse con las viejas. (Ball, citado en Miranda, 2011).

En este sentido, se interpreta el rol del supervisor como agente clave de la "práctica" y efectos/ resultados[93] de la política que son el resultado de conflictos y disputas entre los intereses del contexto.

Conclusiones

Diferenciando los contextos de producción del texto político y el contexto de la práctica el punto 3,1 de la resolución parafraseando Ball citado en Miranda (2011), establece la ubicación y el tiempo de la contienda ubicando la gestión escolar: el rol de directivos y supervisores y su formación como tema clave en los procesos de mejora para una educación de calidad para todos.

A su vez la norma posibilita comprender el significado de las interpretaciones de las políticas por los supervisores, pero también en ella se reconoce los intentos que los autores de la política realizan para controlar que los lectores hagan una correcta lectura de los textos.

93 Adopta el punto de vista de Clauss Off "Los efectos sociales reales" (el "impacto") de una ley, no está determinado por la letra de la ley, sino que son generados fundamentalmente como una consecuencia de las disputas y conflictos sociales, para los cuales las políticas del Estado simplemente establecen el lugar, los tiempos, los temas y reglas de juego. (Ball 2002 b) (p.114).

En este sentido se interpreta el rol del supervisor como agente clave de la "práctica" y efectos/ resultados[94] de la política. Entendiéndolo como actor articulador entre lo macro y lo micro que promueve impacto sobre y en interacción con las desigualdades existentes.

Bibliografía

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional Nº 26206/06:* Buenos Aires.

Argentina. Consejo Federal de Educación (2016). Plan Estratégico Nacional 2016 - 2021. Argentina Enseña y Aprende. Resolución N° 285/16: Buenos Aires.

Argentina. Consejo Federal de Educación (2017). Lineamientos Federales para el Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para equipos directivos y supervisores de los niveles de educación obligatoria. Resolución CFE Nº 338/17: Buenos Aires.

Guber, R (2011). La Etnografía. Método, campo y reflexibilidad. Buenos Aires. Siglo XXI.

Miranda, E. (2011). Cap 5. Una "caja de heramientas" para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la politica. (Policy Cycle Approach). En Miranda E. y Paciulli Bryan (Coord.) *(Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde la Argentina y Brasil.* (pp.105-125). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Satke, R. (1998) Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Taylor, S. T. Y Bogdan, R (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

94 Adopta el punto de vista de Clauss Off "Los efectos sociales reales" (el "impacto") de una ley, no está determinado por la letra de la ley, sino que son generados fundamentalmente como una consecuencia de las disputas y conflictos sociales, para los cuales las políticas del Estado simplemente establecen el lugar, los tiempos, los temas y reglas de juego. (Ball 2002 b) (p. 114)

Estrategias y gestiones para el aprendizaje que se inscriben en el Pensamiento del profesor de la FAUNT. Análisis de una experiencia inter-cátedra e interinstitucional, en la carrera de la Licenciatura en Teatro de la UNT

Natalia Ousset
nachaousset@gmail.com
Pablo Daniel Muruaga
pablodanielmuruaga@gmail.com
Facultad de Artes – UNT

Palabras clave: Formación en Arte, Pensamiento del profesor, Experiencia, Estrategia.

Resumen

Pensar estrategias y gestiones para el aprendizaje en el aula universitaria, implica llevar a cabo una serie de acciones didácticas que interpelen a los estudiantes respecto de la construcción del conocimiento de una disciplina específica y sus modos de operar en la sociedad. Esta empresa, en muchos casos, se encara desde el diseño de experiencias que aproximen a los sujetos que aprenden a situaciones vinculadas al contexto real de aplicación del saber que presenta el docente.

En la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán desde la cátedra de Técnica Vocal III, asignatura de 3er. año de la Licenciatura en Teatro, la profesora Silvia Quírico pensó, diseñó y gestionó acciones que se configuran en una experiencia significativa y sostenida en el tiempo, que involucra la producción y el montaje de una obra de teatro musical haciendo foco en el proceso que esta realización implica.

Esta experiencia de enseñanza y de aprendizaje, se estableció con la finalidad de hacer partícipes a los alumnos de una instancia de producción escénica en otras instituciones educativas en una práctica que la produción a los jóvenes de esas instituciones. Creemos que es valioso analizar estas prácticas por sus múltiples dimensiones, indagando en algunos aspectos de la propuesta didáctica de la cátedra mencionada, con el fin de aproximarnos al pensamiento del profesor de la FAUNT.

Este trabajo, se inscribe en el marco del Proyecto de investigación "La Formación Profesional en Arte en la Universidad Nacional de Tucumán. El pensamiento de los profesores en relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje", aprobado por la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica (SCAIT) en la provincia de Tucumán.

El abordaje y análisis de prácticas y estrategias en el aula universitaria se torna indispensable para comprender los procesos del pensamiento del profesor de la FAUNT, puesto que, no sólo interpela propuestas didácticas tradicionalistas propias de la cultura academicista, sino que también dejan traslucir su ideología respecto del modo de concebir la

disciplina artística, la misión/función del artista-actor/actriz y las posibilidades de intervención que éste profesional puede desarrollar en la sociedad.

La Experiencia Integradora como estrategia de enseñanza artística

La experiencia inter-cátedra se fue configurando en el 2013 a partir de la inquietud de la docente por posibilitar herramientas a los estudiantes que les brindaran la oportunidad de construir saberes en el contexto de una producción de Teatro musical. En el devenir de la propuesta se lograron articulaciones entre cátedras que involucraron otras carreras de la misma unidad académica y luego con el Instituto Superior de Música de la UNT. De acuerdo al relato de la docente, éstas disciplinas artísticas integradas a la producción posibilitaron por un lado, la interdisciplinariedad que requiere el género teatral elegido y por otro, la preparación y concentración de los estudiantes en el rol artístico al que se debían abocar, sin ocuparse de cuestiones técnicas de los dispositivos escénicos.

Al decir de Alicia Camillioni esta propuesta de "educación experiencial"(2.013) está fuertemente ligada a las intenciones de la docente en lo que se refiere a las competencias que intenta desarrollar en los estudiantes artistas. Ésta autora sostiene que "el éxito en el logro de estos propósitos requiere que los currículos y las estrategias de enseñanza sean exitosos en la promoción de aprendizajes auténticos, esto es, aquellos aprendizajes en los que los estudiantes construyen conocimientos "estratégicos" o "condicionales" que implican saber por qué, dónde, cuándo y cómo se utilizan esos conocimientos, elaborados, particularmente, en relación con situaciones, casos, problemas o proyectos tal y como se encuentran en la vida real" (Camillioni A. 2.013 p. 11)

Desde la perspectiva de la coordinadora de la cátedra, ésta práctica implicaba que los estudiantes atraviesen por la problemática de montar un espectáculo teatral musical, como un dilema a resolver. De ese modo, desde el "hacer mismo", desde el "resolver en el campo" los sujetos construyen el conocimiento desandando la problemática planteada. Esta afirmación de la profesora nos acerca a una posible concepción del aprendizaje que se vislumbra en su relato, la cual puede emparentarse con aquella que no supone la transmisión o imposición de información con el fin de acopiar enseñanzas, sino que se presenta como una construcción problematizadora que desafía y cuestiona el hacer didáctico de un docente crítico y comprometido. En ésta línea, la concepción que se infiere del planteo de la docente es coincidente con la concepción de aprendizaje que propone Liliana Sanjurjo, quien sostiene que se debe… "entender el aprendizaje como algo bastante más complejo y cualitativamente distinto a acumular información o responder a estímulos, y el contenido como algo distinto a una cosa o entidad que hay que depositar en otro" (Sanjurjo L. 2.014 p.22).

Ésta propuesta tiene por intención formar actores y actrices capaces de asumir desafíos profesionales y resolver cuestiones vinculadas al montaje escénico y la interacción con otros especialistas-estudiantes del campo artístico.

Situándonos en la experiencia del año pasado, la docente enmarca la misma, según sus dichos, en el "proyecto de Innovación pedagógica universitaria inter-Facultades 2018", en el cual ella misma comunica el valor de éste reflexionando en que "la Articulación y la Extensión inter-cátedras son la base de la circulación del conocimiento en una relación dialéctica entre alumnos y profesores creando estrategias de aprendizaje, para la asimilación de contenidos enriquecidos con nuevas experiencias y puntos de vista".

En éste sentido se puede apreciar que la formadora concibe "el abordaje de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula universitaria desde la perspectiva de la multidimensionalidad, contextualización y fundamentación como principios que definen la problemática" (Lucarelli E. 2.014 p.78).

Consideramos importante remarcar que la gestión de la clase universitaria en la formación profesional en Arte se define y resignifica no sólo en "los aspectos organizativos, de uso del tiempo, ritmo y variaciones que deban introducirse en el curso de cada actividad... en virtud de estrategias destinadas a promover el aprendizaje… en un ambiente favorable y propicio para su desarrollo" (Feldman 2.010 p. 34), sino también en la posibilidad de promover, lo que la investigadora Mariana Maggio (2.014) llama "articulaciones funcionales". Éstas comprenden acciones que buscan favorecer trabajos conjuntos y articulados entre docentes, escuelas, comunidades e instituciones que fortalezcan la producción original y creativa de manera colegiada (Maggio M., Lion C., Perosi M. 2.014 p. 109).

La propuesta didáctica de la docente de la FAUNT se amplió exponencialmente al contactarse con la Escuela Secundaria Pantaleón Fernández, que posee la orientación en Bachiller en Arte Teatro para realizar la escenificación de la obra en la Institución, lo cual significó establecer ámbitos de producción y significación mucho más amplios que los de la cátedra, la Facultad o un espectador circunstancial en un Teatro.

Entendemos que estas decisiones no fueron aleatorias sino todo lo contrario, es un acto deliberado y cuya intencionalidad la docente manifiesta reiteradamente al señalar que "lo interesante es que pasen por la experiencia...experiencia que tiene un valor pedagógico….acá hay una mirada y una estrategia didáctica muy clara...es muy fácil quedarse con los que cantan bonito y yo presento una obra popular, una obra que sabemos que la podemos cantar todos". Esta afirmación evidencia estrategias definidas e implementadas que nos remite a los aportes de Edith Litwin en este sentido: "En la definición de las estrategias también ponemos en juego modelos, es decir proyectos basados en una concepción de aprendizaje que orienta las actividades que el docente despliega y propone a sus estudiantes" (Litwin E. 2.016 p. 90).

El pensamiento del profesor en relación al compromiso social del artista

En el discurso de la formadora, que diseñó y gestionó la experiencia, se puede leer una concepción particular vinculada a construcciones personales en relación al rol social del artista. Se deduce de su accionar, que no es de ningún modo improvisado, su posición respecto de la determinación de llevar la producción teatral a una comunidad escolar de nivel medio con

características singulares en un contexto de notoria vulnerabilidad. Ésta práctica se inscribe en el pensamiento del profesor y se plasma más precisamente en los propósitos formativos que éste proyecta para sus estudiantes, en donde no sólo el dominio de la técnica vocal y de actuación es lo que se pretende promover, sino también valores democráticos, estéticos y éticos.

En ésta línea, enfocándonos en la experiencia estética que nutre la vida del productor de arte podemos pensar en la adhesión de la docente al enfoque Pragmatista de la educación artística postmoderna, propuesta por Imanol Aguirre Arriaga(2.006) quien considera que:

> "Cuando decidimos sobre el ámbito de nuestra acción educativa estamos adoptando un compromiso ético. La fuerte carga ética y estética que acompaña a muchos de los artefactos culturales que consumen hoy nuestros estudiantes nos empuja a hacer frente a la situación partiendo de allí donde la experiencia estética está teniendo lugar, de los artefactos y de las situaciones que la están generando. No se trata de imponer unas formas de arte supuestamente refinadas a otras que creemos que no lo son. Se trataría, más bien, de tomar el enriquecimiento de la capacidad sensible para vivir estéticamente (y éticamente) como eje de la acción educativa".

> "Para incrementar la familiarización y sensibilidad de los jóvenes ante éstas y otras formas de la expresión artística, visual o musical; para que sean capaces de encontrar en ellas los discursos ideológicos, sociales y culturales que configuran, así como los resortes sensibles que les dan cuerpo material, es decisivo generar en torno a ellos un ambiente culturalmente rico y hacer de las artes, como en general de todo el conocimiento, un ámbito dónde recrear, poner a prueba y representar experiencias de vida".(Aguirre Arriaga I. 2.006)

Conclusiones

Destacamos ésta experiencia tanto como desafío para la docente como para los estudiantes que cursan dicho espacio curricular y que procuran de algún modo trascender los espacios de aula como únicos espacios diseñados para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizajes. Entendemos que éste "trascender" implica derribar concepciones que subyacen en la práctica docente y surfear el terreno frente a los embates de las tradiciones pedagógicas clásicas que acotan la experiencia educativa sólo a lo disciplinar o a compartimentos estancos fijos que son algunos espacios curriculares.

En lo concerniente a la promoción de formas educativas y metodologías didácticas que favorezcan posicionamientos éticos, democráticos y estéticos, consideramos que las prácticas descritas trascienden de diferentes modos y en diversos momentos las fronteras del derecho a la educación, ampliándolas en acciones transformadoras y significativas. Cabe destacar que estas acciones se encuentran vinculadas en cuanto las transformaciones son de contexto y de texto, en un movimiento permanente de producción tanto para el docente como para el alumno, resignificándose en cada encuentro y en cada propuesta anual. Desde ésta indagación podemos aproximarnos a los modos de pensar y concebir los procesos de aprendizaje y de enseñanza en los espacios de formación profesional en Artes, distinguir entre las lógicas que

advierten la selección de estrategias y la resolución de gestiones para el aprendizaje significativos de los docentes de la FAUNT.

Bibliografía

Aguirre Arriaga Imanol (2.006) Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación.Bogotá. Universidad Pública de Navarra.

Camillioni A., Barco S. y otros (2.010) Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires. Argentina. Paidos

Camilloni, A. (2012). Situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en la didáctica de las Disciplinas. Actual. Pedagog. ISSN 0120-1700. N. º 59. pp. 15-32.

Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, G. y otros, Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar. Santa Fe: Ediciones UNL.

Davini María Cristina. (2.015) La Formación en la práctica docente. Buenos Aires. Argentina. Paidos.

Feldman, Daniel (2010) Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricula. Buenos Aires 1a ed. Ministerio de Educación de la Nación.

Litwin Edith (2016) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires.Argentina.

Maggio M., Lion C., Perosi M. (2.014) Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica Polifonías Revista de Educación- Año III-Nro. 5- pp 101-127

Malet, A. y Monetti, E. (Comps.) (2014). Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje. Buenos Aires: Noveduc.

El territorio continuum educación - extensión. Análisis de la experiencia de Voluntariado entre UNSE y Federación TUKUY KUSKA (2018-2019)

María Virginia Palomo Garzón
Cristian Emanuel Jara
Claudia Yesica Fonzo Bolañez
CONICET/INDES/UNSE

Palabras clave: extensión; agricultura familiar; comunicación; universidad

Resumen

En este trabajo se sistematiza la experiencia del voluntariado universitario con la Federación de Agricultura Familiar de Santiago del Estero. El punto de partida es concebir a la extensión universitaria como una auténtica práctica educativa y no de mera transferencia o transmisión. En esta dirección, la propuesta del Voluntariado "Tukuy Kuska-Chaninchasqa (Todos juntos, reconocidos y valorados)" nació a partir de una necesidad que la Federación Provincial de Agricultura Familiar Tukuy Kuska venía demandando a la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE). El objetivo de este proyecto fue mejorar la comunicación (interna y externa) de dicha organización, así como la interlocución con otros sectores de la sociedad. Para ello se conformó un equipo interdisciplinario compuesto por estudiantes, docentes, no docentes e investigadores de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, obteniendo como resultado principal la puesta en práctica de dispositivos comunicacionales creados a partir de un trabajo participativo, buscando la complementariedad de saberes. Esta experiencia nos invita a pensar en la importancia de potenciar aquellos procesos donde docencia, investigación y extensión se entrelacen y dialoguen.

Introducción

Partir de una concepción no mecanicista de la extensión, conlleva a que como agentes de transformación con las y los productores de la agricultura familiar (AF), debemos insertarnos en un proceso que vaya más allá de una mera asistencia técnica y procure el cambio cultural y la formación política liberadora (Freire, 1970). En esta línea, la falta de presencia de este sector como interlocutor en la construcción de conocimiento ha ocasionado la formación de profesionales que desconocen la ruralidad, reduciendo significativamente su capacidad de aportar a un desarrollo con equidad.

Teniendo en cuenta este panorama, surge la necesidad de trabajar conjuntamente, universitarios y productores, para paliar estas falencias y hacer foco en las demandas históricas de los representantes de AF. Es por ello que se vienen desarrollado acciones compartidas que tienen como actores centrales a jóvenes investigadores, estudiantes, docentes y no docentes de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, productores de organizaciones de la AF y

técnicos extensionistas, con el objetivo de llevar adelante diversas actividades de investigación y extensión vinculadas al sector.

Ese proceso de articulación ha permitido el involucramiento de la Federación de Tukuy Kuska que actualmente representa a 52 organizaciones de la AF, y que viene planteando las dificultades para la visibilización, la difusión de sus acciones y la necesidad de mejorar la comunicación entre los mismos integrantes de la Comisión Directiva.

Específicamente, este proyecto de voluntariado nace como una respuesta a este diagnóstico, planteándose en cuanto al fortalecimiento institucional de la organización, mejorar la capacidad de comunicación entre los integrantes de la Comisión Directiva, con las organizaciones de base y con el resto de la sociedad; y fortalecer los puentes con la comunidad universitaria.

- El equipo de voluntarios estuvo compuesto por estudiantes de Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, específicamente de las licenciaturas en Trabajo Social, Sociología y Cooperativismo. Contó con un plantel de docentes, no docentes e investigadores pertenecientes al Instituto de Estudios para el Desarrollo Social (INDES). Además, han participado integrantes de la Comisión Directiva de la Federación Tukuy Kuska, integrada por dirigentes de los dptos. Robles, Choya, Loreto, Atamisqui, Taboada, Figueroa y Salavina, Santiago del Estero.
- La metodología que guió el desarrollo de los diferentes talleres estuvo inspiradas en la *investigación-acción participativa (IAP)* de Fals Borda (1999). La misma se entiende como "no sólo como una metodología de investigación, sino al mismo tiempo como una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes" (1999, p.81).
- El proyecto se desarrolló desde noviembre de 2018 a abril de 2019 y consistió en una serie de talleres participativos que se dividieron en distintas etapas de trabajo. El primer taller consistió en la realización de un diagnóstico para identificar las principales problemáticas respecto de la comunicación tanto al interior de la Federación como a nivel externo, es decir, en relación con otros actores de la sociedad. En este sentido, en esta primera etapa se debatió acerca de los posibles recursos para mejorar y fortalecer los canales de comunicación vigentes, así como también aplicar otras estrategias y herramientas comunicacionales.

En el segundo taller se identificaron herramientas a diseñar o mejorar para la comunicación interna y externa. Asimismo, se extendió la propuesta de construir participativamente una frase que represente a la Federación.

Para poder abordar la cuestión de dispositivos comunicacionales[95] fue necesario retomar algunas ideas acerca del concepto de comunicación centrado en el ámbito de gestión

95 Entendemos por dispositivos o herramientas comunicacionales, a los canales o medios de comunicación que se caracterizan por sus diversos formatos y soportes (papel, digital, redes sociales, etc.). La elección de tal o cual herramienta depende del tipo

de las organizaciones sociales. Por un lado, la *comunicación estratégica*, entendida como un proceso complejo y fluido no restringido a la información, sino más bien un encuentro socio cultural (Massoni, 2007), ya que implica la existencia de diferencias y alteridades que necesariamente nos invitan a articularnos en torno a objetivos comunes. Además, se reflexionó acerca del tipo de comunicación que la Federación quiere incorporar*: comunicación vincular y relacionante*, ya que se pretende otorgarle un rol activo al receptor, dialogando y construyendo ideas en común. La comunicación también es un espacio de la diversidad sociocultural (Massoni, 2007): cada organización dará su impronta sobre cómo relacionarse con sus miembros y con la sociedad en general.

Teniendo en cuenta estos postulados, surgieron algunas inquietudes como la necesidad de ampliar horizontes, es decir, de proyectarse a una escala mayor a partir de una buena difusión de las actividades realizadas. Por otro lado, se mencionó la necesidad de visibilizar la diversidad de problemáticas y experiencias de organización de la Federación a lo largo de todo el territorio provincial. Finalmente se discutió sobre el uso de las herramientas tradicionales de comunicación con la intención de aprender a darles un uso eficiente, sobre todo considerando la condición de varias localidades y parajes donde la falta de conectividad resulta ser un limitante para la llegada de información.

Este segundo taller concluyó con la asignación de comisiones de trabajo encargadas cada una de la elaboración de un dispositivo comunicacional. Cabe destacar la importancia de estas instancias ya que los encuentros entre estudiantes, investigadores, docentes y productores permitieron ir generando lazos afectivos, confianza, compromiso mutuo, identificando actitudes y motivaciones por parte de los participantes.

En la fase de diseño de herramientas y acciones, se trabajó en grupos conformados por los voluntarios responsables de cada comisión. Mientras que en la fase final de reajuste y evaluación se analizaron los elementos estratégicos que se pudieron incorporar en los diseños y herramientas de comunicación elaboradas hasta ese momento. De allí se desprendió el potencial de la comunicación en las organizaciones sociales para el cambio social y de la responsabilidad por sensibilizar a la comunidad sobre temáticas que no se suelen abordar fácilmente (Enz et al, 2012).

Una de las dificultades transversales a todo el trayecto del proyecto fue la coordinación de horarios, teniendo en cuenta la diversidad de actores participantes. No obstante, la utilización de los canales de comunicación disponibles facilitó la circulación de información y distribución de tareas de manera eficiente anoticiando a los ausentes acerca de lo trabajado durante los talleres u obrando como recordatorio de actividades puntuales.

Otra cuestión a tener en cuenta manifestada por las dirigentes de la Federación es la necesidad de contar con mayor disponibilidad de tiempo para ahondar con profundidad en la experiencia y estrechar lazos entre los/as participantes. Otra dificultad fue el monto del

de información que se quiera transmitir y la intención del mensaje. Cada dispositivo se encuentra unido a una determinada estrategia comunicacional que le da sentido.

presupuesto para costear las actividades, sobre todo teniendo en cuenta que, tanto dirigentes como alumnos, tienen que recorrer largas distancias para llegar a los diferentes puntos de encuentro en los talleres.

Asimismo, una de las preocupaciones latentes es el mantenimiento y actualización a lo largo del tiempo de los diferentes dispositivos de comunicación elaborados. Esto nos lleva a (re) plantear la importancia de dar continuidad a propuestas de fortalecimiento de la AF, de formación de dirigentes y de capacitación de los/as productores/as en temáticas vinculadas a lo comunicacional, político y de género, que en buena medida forman parte de las prioridades de las líneas de trabajo de la Federación Provincial.

Principales resultados

- Por un lado, como resultados preliminares podemos nombrar los dispositivos comunicacionales elaborados. Por otra parte, consideramos que este tipo de experiencias aportan a la formación del/de la futuro/a profesional, en este caso, en la rama de las ciencias sociales. Permiten adquirir de manera experiencial aquello que no se aprende en las aulas. Además, posibilita visibilizar otras sendas de inserción laboral, es decir, vislumbrar otros horizontes y oportunidades de trabajo no acotados a la investigación o al ámbito académico.
- Un tema para destacar es el aprendizaje que los/as dirigentes reconocen haber adquirido en este proceso como una instancia más de su formación para luego compartirlo en el territorio, así como también la valoración de la experiencia como un espacio de canalización de propuestas y demandas.

Los estudiantes manifestaron haber atravesado por un proceso de deconstrucción de pre-conceptos que venían cultivando acerca del "mundo rural" en general y de la agricultura familiar en particular. En este sentido, fue positiva la visita a territorio porque permitió un contacto personal entre todos los participantes del voluntariado, y un intercambio de visiones y opiniones.

En cuanto al equipo, al tratarse de integrantes con distintas trayectorias: productores/as, dirigentes, estudiantes, docentes e investigadores/as, el trabajo interdisciplinario fue fundamental y permitió conocer las distintas perspectivas de una misma temática. En este sentido, un resultado favorable fue la posibilidad de que algunos/as estudiantes retomen el contacto con la Federación para sus futuros trabajos finales de grado.

-

Reflexiones finales

El diseño de este voluntariado ha sido gestado desde un posicionamiento epistémico que reconoce y valora los conocimientos de los productores familiares, miembros de la Federación de la Agricultura Familiar, posibilitando el trabajo interdisciplinario entre diversos actores.

La capacitación en comunicación abordada desde esta experiencia permitió un abordaje preliminar del uso estratégico y participativo de los medios de comunicación, tanto desde la etapa de diagnóstico como en la fase de elaboración de los dispositivos. Este proceso condensó las propuestas para mejorar la circulación de información al interior de la Federación y con la sociedad toda.

La interrelación entre extensión e investigación ha jugado un rol importante en este proceso ya que ha permitido emprender la búsqueda de una comprensión renovada de estas experiencias donde la convivencia resultó fundamental para llevar adelante la articulación entre la Universidad y el sector de la Agricultura Familiar. En este sentido, en la interacción con "los otros" no solo vamos comprendiendo a quienes son diferentes, sino que nos vamos creando y re creando a nosotros mismos en búsqueda de acortar las desigualdades entre saberes diversos.

- En esta línea, el análisis de la relación que se viene tejiendo entre la Universidad Nacional de Santiago del Estero y el sector de la Agricultura Familiar a través de los distintos proyectos, es solo un reflejo de un largo camino hacia lograr una mayor interdependencia entre las redes de extensión, investigación y docencia.
- En particular, la oportunidad legada por este voluntariado de compartir con representantes de las organizaciones sociales ha resultado ser una fuente de inspiración y motivación para repensar el papel del campo académico. Es por ello que prevalece el compromiso de visibilizar a la Agricultura Familiar como un espacio de encuentro que necesita ser potencializado, donde resulta clave el desarrollo de redes, es decir, de relaciones y vínculos que se establezcan entre los múltiples actores que coexisten y que influyen en el territorio.
- Finalmente, seguimos convencidos/as que explorar una praxis transversal a la cotidianidad de la vida universitaria implica explorar ese territorio continuum entre educación y extensión para construir una Universidad donde aquellos grupos históricamente marginados sean participes como sujetos y no solo como objetos de conocimiento.

Bibliografía

Enz, A., Franco, V., y Spagnuolo, V. (2012). Manual de comunicación para organizaciones sociales: hacia una gestión estratégica y participativa. Buenos Aires: Comunia Asociación Civil. ISBN 978-987-27594-0-7

Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Análisis Político*, 38, 71-88.

Freire, P., ¿Extensión o Comunicación?, (decimotercera edición en español), México, Siglo Veintiuno Editores, 1984.

Gumicio Dagron, A. (2011). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo y pensamiento*, 30(58), 26-39.

Jara, C., Paz, R. y González, V. La Universidad al campo y el campo a la Universidad. Sinergias entre investigadores, técnicos y productores de la Agricultura Familiar. En prensa.

Massoni. S. (2007) Estrategias. Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido. Editorial Homo Sapiens. Colección Comunicación. Rosario, Argentina, 2007.

La Inclusión en la Universidad dentro del Paradigma de los Derechos

Sonia Viviana Parlanti
Andrea Enriqueta Gomensoro
aegomensoro@gmail.com
Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo

Palabras clave: Discapacidad, Accesibilidad, Universidad

Resumen

Este trabajo se enmarca en una investigación de la SECYT siendo sus investigadores de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Se denominó ESTRATEGIAS DE ACCESIBILIDAD ACADÉMICA PARA LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNCUYO (II PARTE) (2017-2019). El equipo trabaja en una línea de investigación que se centra en la inclusión de personas con discapacidad en la universidad y los desafíos que este proceso requiere.

El objetivo general planteado es: "Conocer las estrategias de accesibilidad académica implementadas por los Servicios de Apoyo al Estudiante (SAPOE) y los profesores para garantizar la equidad a los postulantes y estudiantes con discapacidad" y se formularon varios interrogantes, dentro de los cuales están ¿qué acciones didácticas realizan los profesores de la UNCUYO para ofrecer condiciones de equidad a los estudiantes con discapacidad?; ¿qué medidas, recursos, iniciativas, proceso innovadores pueden considerarse buenas prácticas o prácticas exitosas, desde el decir de los actores, frente a la necesidad de o para garantizar de igualdad de oportunidades?. Estos interrogantes nos llevaron a formular varios objetivos específicos, entre los cuales están los siguientes:

- Identificar las estrategias de apoyo y seguimiento implementadas por los Servicios de Apoyo al Estudiante (SAPOE) para garantizar condiciones de equidad.

Analizar los facilitadores y obstaculizadores del proceso didáctico desde el decir de los profesores de estudiantes con alguna discapacidad.

- Describir las buenas prácticas de los profesores universitarios utilizadas para garantizar la accesibilidad académica

Cada uno de los objetivos están atravesados por el derecho que las personas con discapacidad tienen a la accesibilidad académica. En este trabajo vamos a compartir los resultados del primer objetivo específico identificando los dispositivos que actualmente están en funcionamiento en nuestra universidad. Dentro de las conclusiones resaltamos lo siguiente:

El Servicio de apoyo al estudiante (SAPOE) funciona en cada unidad académica de la universidad y por sus funciones, sería el espacio natural que debería dar respuestas ante el ingreso de una persona con discapacidad en cualquier facultad.

En el proceso de esta investigación logramos conocer el 75% de las voces de estos servicios a través de un cuestionario. Por lo que se pudo identificar lo siguiente:

- La Universidad Nacional de Cuyo se declara inclusiva y garantiza acciones para la accesibilidad física, comunicacional y académica en orientación para: la inclusión social, el desarrollo personal y el desarrollo académico. El Programa de inclusión de Personas con Discapacidad en la UNCUYO conformada por representantes de las distintas unidades académicas se ha transformado en Área de Inclusión de Personas con Discapacidad dependiente del Vicerrectorado por ordenanza Nº 48/2018-R.
- Las características de la especialidad y formación de los integrantes de los SAPOE conlleva a que los diferentes profesionales, deban informarse y formarse para poder acompañar los procesos de inclusión educativa con la solvencia que exige la normativa vigente. Tienen que capacitarse respecto a la temática para responder adecuadamente a las demandas (respondiendo a la normativa vigente y a las declaraciones institucionales). El ingreso de personas con discapacidad en la universidad creció en las dos últimas décadas, porque el acceso al nivel medio también tuvo cambios, esto generó que servicios como el SAPOE fueran parte de la nueva mirada inclusiva y esto ha supuesto nuevas prácticas educativas.
- Existen una diversidad de acciones integrales y contextuales concretamente relacionadas con apoyos específicos. Cada una de ellas resulta una garantía para que los estudiantes con discapacidad puedan acceder a los derechos establecidos en las normativas vigentes y en las declaraciones institucionales. Pero se advierte que el seguimiento y evaluación de estos apoyos responde a criterios particulares en cada Unidad Académica lo que transparenta la falta de un criterio que unifique a toda la Universidad. La transversalidad de las acciones requiere de políticas definidas a nivel macro educativo.
- El SAPOE establece vínculos con distintos organismos universitarios, aunque sus acciones más frecuentes son con los docentes. Si bien las acciones no se pueden generalizar porque dependen de cada situación, se establecen contactos con los equipos de ingreso, direcciones de departamentos, equipos de cátedras, vinculaciones con el área de acción social (gestión de becas), SERVAC (Servicios Accesibles de Biblioteca para Personas con Discapacidad) entre otros.
- Se pueden reconocer como buenas prácticas las acciones identificadas que garantizan la equidad tales como: realización de tutorías virtuales o individuales, entrega de materiales bibliográficos para que sean digitalizados, presencia de formatos accesibles en las evaluaciones, búsqueda de orientación y formación entre otras.

Sin embargo, se evidenció:

a) La consideración de la propia gestión institucional como un obstáculo para las prácticas docentes, porque su inacción se evidencia en que no existen canales de comunicación para la

información y formación a los profesores ni se advierte orientación y seguimiento de las trayectorias de los estudiantes con discapacidad.

La inacción institucional deja espacio para que los canales de informalidad constituyan entidad en desmedro de los canales formales generando un ruido comunicacional entre los distintos actores intervinientes.

b) La presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas se percibe desde dos lugares casi antagónicos. Por una parte, los integrantes de los SAPOE identifican la implicación que poseen tanto con los estudiantes como los profesores; sin embargo, los segundos mayoritariamente desconocen acciones que provengan desde estos servicios, salvo las actividades de TRACES..

c) Los integrantes del SAPOE, reconocen en sus acciones, en la de algunos profesores y en la de diferentes miembros de la comunidad universitaria experiencias y actitudes positivas; mientras que, sólo atribuyen a los profesores posturas negativas que pueden ser consideradas "discriminación por motivos de discapacidad"

Si nos remitimos al documento Índice de Inclusión (2000) de Tony Booth y Mel Ainscow 2000. el autor menciona tres dimensiones acompañadas de indicadores que permiten comprenderlas y cuantificarlas. Las mismas son:

Crear Culturas Inclusivas
Construir una comunidad inclusiva
Establecer valores inclusivos
Elaborar Políticas Inclusivas
Desarrollar una institución educativa para todos
Organizar el apoyo para atender la diversidad
Desarrollar Prácticas Inclusivas
Orquestar el proceso de aprendizaje
Movilizar los recursos

La Universidad Nacional de Cuyo como institución educativa con un camino ya iniciado en la temática de inclusión deberá crecer en la propuesta institucional generando espacios en todas las unidades académicas con políticas claras que ayudarán a prácticas educativas integrales. Construir enlaces comunicativos que permitan acciones consecuentes a la idea de inclusión

Bibliografía

Alonso, A. y Diez, E. (2008). Universidad y Discapacidad: indicadores de buenas prácticas. Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, vol. 39 (2), nº 226, pp. 82-98.

Álvarez Pérez, P.R. (2012). Tutoría Universitaria Inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas. Madrid: Narcea

Bayot, A.; Rincón, B. y Hernández, F. (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. RELIEVE, 8 (1), 66-

87. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_2.htm Consultado el 10 de Febrero de 2012.

Booth Tony y Mel Ainscow (2000). Índice de Inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas UNESCO/OREALC.

Sánchez Palomino, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad. Ideas y actitudes del personal docente e investigador. España: Universidad de Almería.

Saberes sobre el saber en el oficio de enseñar en contextos sociopolíticos contemporáneos.

Presentación de un proyecto de investigación

Stella Pasquariello
stellapasquariello@gmail.com
Gabriela Gamberini
gabriela.gamberini@gmail.com
Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales.
Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires. UNICEN

Palabras clave: Formación Inicial, Prácticas Educativas, Investigación Educativa

Introducción

La presente comunicación presenta–un proyecto de investigación[96] orientado a la producción de conocimiento sobre la formación de profesores inscripto en el Núcleo de Actividades Científicas Tecnológicas -NACT- "**Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas**" (IFIPRAC-Ed) reconocido por la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología de la Universidad Nacional del Centro, provincia de Buenos Aires

El proyecto indaga los saberes y habilidades que los profesores/as ponen en acción durante el ejercicio del oficio docente (y que de alguna manera permiten dar cuenta de la experticia de lo que hacen) en instituciones educativas tensionadas por sus rasgos modernos y las formas novedosas/ disímiles que emergen en los albores de un nuevo siglo.

Ubica su interés en ***el campo de articulación*** de la ***formación docente inicial*** y ***continúa*** y los requerimientos (saberes y prácticas) ***del oficio de enseñar***

El equipo de investigación se compone de docentes investigadores que se desempeñan en los profesorados de las carreras de Comunicación Social y de Antropología

Algunos antecedentes y recorridos que orientan el tema de investigación

Dentro de los antecedentes que registra el equipo de investigación que lleva adelante la propuesta *Saberes sobre el saber en el oficio de enseñar* puede mencionarse el desarrollo de un primer proyecto en el año 2002 denominado: "*Prácticas en educación: formación inicial y construcción de la identidad docente*" cuyo objeto de indagación se centró en la construcción de la identidad docente de los profesores recientemente graduados y en las articulaciones existentes entre la formación inicial y la práctica profesional docente.

Los hallazgos y los resultados de este proyecto condujeron a continuar profundizando las indagaciones a través de nuevo Proyecto: "*Prácticas en educación: sujetos, historias e instituciones en la construcción de las identidades docentes*", donde se problematiza el pasaje de la constitución de la identidad docente en singular a las identidades docentes en plural. En ese sentido, se

96 Código 03/F161

indagaron las prácticas de la enseñanza de graduadas/os noveles y las propuestas de la FDI planteándose, el interrogante por los saberes que se construyen en el desempeño del oficio en los actuales contextos sociopolíticos.

En líneas generales, las investigaciones mostraron que el oficio de enseñar requiere - no solo el dominio de los campos de conocimiento implicados (la enseñanza de la disciplina)- sino el despliegue de capacidades y habilidades diversas para adaptarse a los vertiginosos y profundos cambios culturales, tecnológicos, de la identificación y definición de problemáticas socio-educativas y de la toma de decisiones para la acción situada en contextos educativos singulares.

Las exploraciones, además, revelaron la necesidad de mutar/ampliar el estudio de las prácticas educativas, más allá del ámbito escolar. En este marco se gesta y desarrolla, entonces, un nuevo proyecto de investigación: *"La educación como práctica sociopolítica"* Se concibe un cambio de perspectiva en la comprensión de los procesos educativos y del ejercicio de la tarea docente que reclama a las políticas de formación una lectura más crítica y comprometida social e ideológicamente con la cultura y los procesos sociopolíticos contemporáneos.

Las lecturas de los entramados institucionales habilitaron interrogantes sobre los formatos, el tiempo y el espacio, donde se constituyen relaciones sociales y educativas que ponen de manifiesto nuevos modos y sentidas en la filiación simbólica de los sujetos en tanto inclusión o exclusión social (se mira el nivel secundario y la universidad pública (carreras docentes). Estas inquietudes dieron lugar a nuevos proyectos de investigación[97] El somero recorrido expuesto y las conceptualizaciones producidas a lo largo de estos años-nos convocaron a profundizar sobre los saberes y habilidades que los profesores/as ponen en acción durante el ejercicio del oficio docente (y que de alguna manera permiten dar cuenta de la experticia de lo que hace) Es una mirada necesaria y estratégica para repensar y retroalimentar la formación inicial y continua, tanto en su complejidad como en su integralidad.

Desde esta perspectiva, planteamos una multiplicidad de preguntas que suponemos adquieren nuevos sentidos en el contexto actual:

- ¿Qué puede y debe saber un docente hoy?, ¿Sobre qué saberes?, ¿Qué los caracteriza?,
- ¿Cuáles se vinculan con los saberes de la Formación Docente Inicial? y ¿Cuáles con la Formación Docente Continua?,
- ¿Qué sucede con la producción del saber que se enseña y del saber sobre la enseñanza?

Investigar los saberes del oficio

El tema de interés reconoció una serie de aspectos que contextualizan y referencian el problema de investigación, a saber:

97 Los procesos de filiación simbólica al colectivo social: sentidos de pertenencia e inclusión / exclusión en contextos educativos" (2015/2018)

• Los cambios contextuales, la reconfiguración de las instituciones educativas y las mutaciones en las condiciones del oficio docente movilizan y tensionan los saberes que hoy se requieren para afrontar la tarea de enseñar. Se reconocen una multiplicidad de enfoques y perspectivas que priorizan la necesidad de desarrollar procesos de reflexión colectiva sobre las prácticas educativas y docentes.

• Las investigaciones que plantean los efectos en la preparación formal para la docencia de los trayectos de la formación docente inicial, ya sea las que refieren a su impacto formativo (Davini, 2016), a su "bajo impacto" (Terhart 1987) y las que se centran en la fuerte incidencia de las trayectorias escolares y de los procesos de la socialización laboral (Davini, 1995)

• La normativa internacional, regional y nacional, materializada a través de legislaciones y lineamientos específicos, señalan el lugar estratégico que se le asigna a los/as profesoras/es y a aquellos/as en formación, en los procesos de cambio educativo; asimismo la ampliación del período de obligatoriedad escolar plantea desafíos - de distinta índole- a los educadores en el oficio de enseñar (compaginando masividad y calidad educativa).

• La docencia, entendida, como "un trabajo psíquico" de llevar adelante "...una actividad intelectual reflexiva –propiamente filosófica– y también una acción eminentemente política" que supone "la responsabilidad de co-participar en la constitución de identidades, de sujetos sociales y en la formación de subjetividades" (Frigerio y Lambruschini, 2002: 35), la enseñanza se convierte en un trabajo vinculado con los saberes y su transmisión busca asegurar la habilitación y el acceso a los bienes culturales y simbólicos, en el marco de un proyecto de socialización vinculado con los saberes.

En consecuencia, surgen interrogantes que han ido permeando nuestra tarea docente:

¿Qué saberes y habilidades están disponibles en el desempeño del oficio de enseñar?, ¿De dónde proceden?, ¿De qué saberes se trata? ¿Qué saberes se ponen en juego al enseñar a distintos destinatarios?, ¿Qué relaciones mantienen con la formación docente inicial (FDI) y con la formación continua (FDC)?, ¿Qué saberes no están disponibles en el oficio de enseñar y expresan necesidades de formación? ¿Cómo resuelven sus necesidades formativas durante el oficio de enseñar?

Desde este marco referencial, la investigación se centra en indagar las relaciones que existen entre los contextos de producción de los saberes pedagógicos que ponen en juego los/las profesoras/es, graduadas/os del nivel superior (universitario y no universitario) en el oficio de enseñar y los procesos de la FDI y la FDC, durante los años 2019 – 2021 en la ciudad de Olavarría.[98]

Se trata, entonces, de investigar los saberes que disponen los/as profesoras/es en el desempeño del oficio de enseñar, de caracterizar los saberes que utilizan los/las profesoras/es en el proceso de transmisión y los contextos de su producción, de reconocer saberes que

98. Ubicada en el centro bonarerense

configuran reproducciones y /o transformaciones de los saberes transmitidos en la formación inicial (FDI) y continua (FDC). Se espera identificar las condiciones institucionales de incidencia en la producción de saberes requeridos en el oficio de enseñar, relevar las necesidades de formación continua e itinerarios y recorridos formativos, comprender el papel que juegan la formación docente inicial y la formación continua y sus articulaciones con los saberes en el desempeño del oficio.

Definiciones metodológicas

La investigación se inscribe en un estudio cualitativo que prioriza el uso de fuentes basadas en observaciones y entrevistas, registros e informes escritos y técnicas cuantitativas aportadas por la información estadística y el análisis de fuentes secundarias. Recupera la denominada "teoría fundada en los datos" que refiere a una teoría que se construye como resultado de datos que son recopilados de manera sistemática y analizados a través del proceso de investigación que posibilita integrar de forma relacional varios conceptos. (Strauss y Corbin 2002).

El diseño de investigación presenta algunas especificaciones para la selección de los sujetos que integran la muestra, de escenarios de investigación y de procedimientos de recogida de datos que respondan a las preguntas de la investigación.

Se prevén dos fases en el proceso de la investigación,

La *primera fase* abarca un estudio exploratorio-descriptivo inicial *de las propuestas de FDI y FDC en el escenario territorial local* (mapeos, caracterización y análisis de las ofertas formativas planes de estudio y propuestas de FDC).

La *segunda fase* prevé la conformación de la muestra de profesores y las observaciones y entrevistas en profundidad centradas en el estudio de los saberes pedagógicos puestos en acción en el oficio de enseñar. Se incluyen graduados/as de profesorados (universitarios y terciario, de formación disciplinar) que ejerzan su profesión durante los años 2019 al 2021, en escuelas secundarias e institutos de Formación Docente de Olavarría, de la Pcia de Buenos Aires.

La conformación de las muestras, atienden a los siguientes criterios:

a) Profesores en actividad al momento del estudio y a cargo de grupos de estudiantes que se desempeñen en espacios formales (Escuelas e Institutos) y/o propuestas alternativas de terminalidad educativa (Programas estatales).

b) Profesores con antigüedad docente (entre 1 y más de 15 años) en el ejercicio profesional según se detalla a continuación:

Profesores *con experiencia reciente* en el desempeño del oficio (de 1 a 5 años)

Profesores *con experiencia intermedia* en el desempeño del oficio (6 a 15)

Profesores *con experiencia prolongada* en el desempeño del oficio (Mas de 15 años)

Estado actual, horizontes y algunas proyecciones

El proyecto se encuentra en la etapa inicial de su desarrollo, encontrándose el equipo de trabajo abocado al proceso de revisión teórica de la temática, su sistematización, elaboración de informes y en el diseño el plan de trabajo para la recolección de datos

Está previsto para el primero y segundo semestre del año en curso el desarrollo de la primera etapa del trabajo de campo (contactos con autoridades de instituciones de formación docente, relevamientos y caracterización de las propuestas de formación inicial y de formación continua)

La segunda etapa se concretará al año siguiente (entrevistas a docentes), finalizando el proceso durante el tercer año con la elaboración de conclusiones y la redacción de los documentos definitivos

Es esperable que la producción de conocimiento local y situado permita contribuir al debate actual sobre la problemática de la Formación Docente y sobre los desempeños docentes en los actuales contextos cambiantes y problemáticos, así como emprender procesos de mejora de los planes de estudio y de los procesos de la FDI y su articulación con la FDC.

Bibliografía

Davini. M.C (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Buenos Aires, Paidós.

_____ (2016) La formación en la práctica docente, Buenos Aires: Paidós

Frigerio, G. y Lambruschini, G. (2002). Educador: una identidad filosófica. En G. Frigerio (Comp.). Educar: Rasgos filosóficos para una identidad (pp.11-41). Buenos Aires: Santillana

Straus, A y Corbin, J (2000) Bases de la investigación cualitativa.Técnicas, procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada, Editorial Universidad de Antioquía. (P.623-9)

Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? Revista de Educación, 284

Viejas deudas y esperanza persistentes en educación: formación de personas jovenes y adultas en organizaciones populares

Patricia Evangelina Patagua
evangelinapatagua@gmail.com
UE-CISOR CONICET/ UNJU-FHYCS

Palabras clave: Derecho a la educación, exclusión, formación de jóvenes y adultos, Organizaciones Populares

Introducción

En el presente escrito se comparten reflexiones de un proyecto de investigación en curso, cuyo campo de indagación es la formación de jóvenes y adultos en espacios educativos de organizaciones populares en la provincia de Jujuy-Argentina.

Los siguientes interrogantes pueden incluirse bajo la idea de que existen y persisten formaciones hegemónicas en contexto de expansión del derecho a la educación: ¿Cómo comprender los actuales procesos que, tales parecen contradictorios, por un lado, reivindican –al menos discursivamente- el derecho a la educación a lo largo de toda la vida mientras que, por otro lado, promueven "políticas de fascismo social y político" (De Santos Sousa, 2015)? ¿Cuáles son las formaciones que se propician en estos complejos escenarios sociales y políticos? ¿Cómo encaramos la formación desde una perspectiva de derechos, junto a sujetos que tienen como contexto formador extrema pobreza y continua violación de sus derechos, incluido el de la escolaridad?

Se destaca la existencia de un bloque histórico que configura las características de un tipo de formación hegemónica: los procesos de intromisión del mercado en la construcción de lazos sociales como el creciente extractivismo fundan las bases para la deshumanización de los sujetos (Freire, 1978), así los mismos, aunque no todos, devienen en roles y funciones atrapados por el orden poder que los determina cotidianamente (Zemelman, 2011).

- En otro orden, las políticas públicas neoliberales y neoconservadores establecen una lógica de dualización de la sociedad, un espacio de asistencia para los pobres y un espacio de competitividad para los no pobres (Rigal, 2008), esta diferenciación la construyen a través del sostenimiento de políticas focalizadas, compensatorias y remediales.
- La educación no queda exenta de este complejo escenario al producir y re producir lógicas educativas en pugna: la universalidad vs la focalización, el derecho vs la asistencia, la diversidad vs la homogeneidad, democratización vs mercantilización. También este escenario da cuenta de la fragmentación, diferenciación y de los nuevos tipos de inclusión-exclusión, que se presentan como contra cara a los procesos de universalización educativa y de las cuales resultan

sentidos atribuidos a los sujetos de la educación, sentidos que intervienen en la construcción de la relación pedagógica.

Sin embargo, la educación la entendida como un campo cultural complejo en constante tensión y negociación por parte de diversos sectores sociales, permite reconocer su potencial transformador, así entendida es fundamental, tanto para develar los componentes de dominación que operan en el "sentido común", como para la construcción de una contra hegemonía.

Educación, poder y organizaciones populares

Los procesos organizativos de los sectores populares en torno a la educación son amplios y diversos. Por un lado, dieron cuenta de una heterogeneidad de sujetos, saberes, espacios y tiempos educativos, no contemplados, negados o segregados por las lógicas educativas modernas. En el proceso de emergencia de las organizaciones populares se pueden diferenciar diversos grupos de aprendizajes, "que son contingentes, inacabados, se anclan en la praxis y se potencian en el continuum de resistencia" (Patagua, 2018, p. 9), de los cuales pueden mencionarse: aprendizajes para la ampliación de los sentidos de la educación como derecho y aprendizajes para la re-significación del poder y la política (Patagua, 2018)

Por otro lado, la praxis de las organizaciones populares desbordó los límites del poder establecido por el Estado (Tapia, 2009), este desborde generó diversos mecanismos de resistencias y de re invención en materia educativa: habilitaron nuevos debates en torno a la formación de los sujetos, al sentido de lo público y lo privado, a la vez que denunciaron las nefastas consecuencias de la intromisión de los modelos neoliberales en educación y construyeron una diversidad de espacios educativos.

Alternativas formativas: las organizaciones populares y sus otros mundos educativos posibles

Si bien puede rastrearse educación de adultos antes de la constitución de los estados nacionales y su denominación suscita diversos debates, se adopta la definición aportada por Brusilovsky (2006) que la entiende como "eufemismo para hacer referencia a la educación-escolar y no escolar- de adolescentes jóvenes y adultos de sectores populares" (p.10)

Su constitución histórica da cuenta de las permanentes tensiones y contradicciones que redefinen sus finalidades educativas; las propuestas de formación de jóvenes y adultos emergieron y emergen tanto, del Estado como de las organizaciones populares.

En Jujuy se rastrean tres propuestas educativas de nivel secundario para jóvenes y adultos emergidas por organizaciones populares: el bachillerato popular Pachacuti en el Movimiento Social Tupaj Katari, el Bachillerato de Maimara gestado por un colectivo de educadores y el centro de educación integral para jóvenes y adultos (CEIJA) del Sindicato de empleados Municipales (SEOM) Estas experiencias comparten características, en el marco de sus producciones culturales, que podrían considerarse como alternativas a los modelos de

educación-formación- dominantes en la provincia: demanda social educativa, autonomía y democratización pedagógica-organizacional.

-*Demanda social educativa*: en Argentina existe un alto porcentaje de población en riesgo educativo, pese a los avances en materia legislativa, los datos estadísticos son contundentes al dar cuenta que conforme van transcurriendo los años de escolaridad la asistencia desciende desde los 15 años y más. En este escenario las presencias de las organizaciones populares dieron pistas para construir demanda por educación.

El carácter territorial y su funcionamiento en los márgenes más allá de lo escolar, les posibilitó el contacto permanente con el conjunto de jóvenes y adultos, con sus historias de vida pasadas y presentes. El conocimiento de los sujetos en las dimensiones culturales, sociales, políticas, económicas, laborales y familiares, fue acompañado por el compromiso colectivo (ser/sentirse parte de la propuesta) y los crecientes procesos de identificación con un tipo de trabajo pedagógico: el emancipador.

Así los diagnósticos y los relevamientos de la población potencial para asistir a los espacios de terminalidad educativa, dieron cuenta, de núcleos cercanos, pertenecientes a la propia organización (jóvenes y mujeres adultas desempleados en el caso del Bachillerato Pachacuti, empleados municipales precarizados en el CEIJA-SEOM y población adulta y joven campesina-indígena en el Bachillerato de Maimara) sobre el cual se extendía una red de posibles demandantes de educación (padres, amigos, vecinos, novios, concubinos, hermanos, etc. de los integrantes de las organizaciones).

Acompañan a la territorialización y la permanencia, la ampliación del sentido de lo público al posibilitar la intervención conjunta de educadores y educando en otros espacios educativos, sociales y comunitarios. En el caso del Bachillerato Popular Pachacuti esta articulación se logró por su nacimiento en el Movimiento Tupaj Katari. En el caso del CEIJA-SEOM y del Bachillerato de Maimara los espacios educativos "extramuros" se configuran posteriormente y son producto del lazo con otras instituciones.

-*La autonomía:* es la capacidad pre figurativa e inventiva de las organizaciones, es decir, las anticipaciones en el presente de la nueva sociedad a la que se aspira. Expresa Tapia (2009) la factualización de alternativa es un arma de lucha, dirigida a convencer al estado y a la sociedad civil, de la posibilidad de hacer, organizar, dirigir y vivir las cosas de otro modo.

Los tres casos mencionados expresan la necesidad de construcción de una escuela pública y popular. "Lo popular no sólo refiere a los sectores que participan en ella, sino y principalmente al sentido político atribuido a la acción pedagógica: contribuir a que se constituyera el sujeto político de la necesaria transformación social" (RIGAL, 2015, p. 12).

Otro aspecto de la autonomía refiere a los procesos de vinculación con el estado provincial, en Jujuy no se conformó una articulación entre organizaciones sociales y gobierno, en el planeamiento, implementación y seguimiento de las políticas educativas, tampoco cumplieron el rol de consultores y mucho menos se integraron como equipos técnicos al

ministerio. Por el contrario, la figura asignada por el ministerio a las organizaciones fue la de "desestabilizadores" y "beneficiarios".

De esta manera se vulnera una de las formas de participación que establece la LEN para las organizaciones populares en el Art. 4 y no se efectiviza el tipo de "gestión social" (Art. 13 y 14). De ahí que los proyectos educativos gestados por las organizaciones, construyeran propuestas en el marco de procesos de indefensión y precariedad administrativa y legal, al mismo tiempo que las negociaciones fueron entrampando a los proyectos bajo lógicas de control-técnico. Tanto el Bachillerato Pachacuti y el de Maimara a pelaron a programas dependientes de la coordinación de jóvenes y adultos, el programa Fines y el bachillerato a distancia respectivamente. En el caso del CEIJA, el apoyo gremial propició mayores niveles de tracción en favor de la organización, de manera que, accedieron al reconocimiento ministerial a través de una resolución como centros educativos integrales de gestión compartida, sin embargo, los entronques en el propio ministerio, la hicieron depender en algunos momentos de gestión privada, en otros de gestión pública Estatal y en este sentido no se logró tener una especificidad sobre el tipo de gestión social-cooperativa.

La democratización: fue un proceso que acompañó a las propuestas pedagógicas como organizacionales. En el primer caso, las tres experiencias coincidieron en el acercamiento del campo de la EDJA con la Educación Popular. Si bien, no resulta novedosa esta vinculación por la histórica praxis, que nutrió el pensamiento y la acción en américa latina y el caribe, aparece en escena una renovada posibilidad de articular la educación popular con los formatos escolares y por tanto con las dimensiones éticas, políticas y gnoseológicas de la educación. Asimismo, se avanza en comprender que "lo emancipador no es patrimonio exclusivo de la Educación popular, sino que esta se sitúa en un campo más amplio de corrientes críticas" (RIGAL, 2015, p 31) en este sentido la educación popular aporta al campo de la EDJA, pero no se restringe una a la otra, ni cierran sus "otras" posibles vinculaciones con pensamientos emancipadores.

Mientras este debate se nutre, en el campo de la aplicación de "la política pública" se presenta una paradoja: las propuestas educativas de las organizaciones populares, funcionaron en condiciones de absoluta desigualdad respecto del conjunto de propuestas de la EDJA ministeriales (también precarizada), se muestran en clara oposición al funcionamiento discrecional del ministerio al tiempo que denuncian la lógicas de control técnico aplicada a los programas pero paradójicamente (o no) éstas concordaron con los fines formativos prescriptos en los documentos ministeriales nacionales (CFE 84/09 y CFE N° 118/10, Anexo II) posicionados desde la educación popular y la educación permanente

A nivel organizacional las tres experiencias le otorgan centralidad a la elaboración de planes de estudios, acorde con sus intencionalidades políticas-pedagógicas, al carecerse de diseños curriculares provinciales, se apoyan en las experiencias de la coordinadora nacional de bachilleratos populares, inician procesos de auto-formación y convocan para el diseño a

diversos actores (docentes, investigadores, extensionistas, educadores populares) involucrados con el campo de la EDJA.

Bibliografía

Brusilovky, Silvia Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción. Buenos Aires: Noveduc. 2006

De Santos Sousa, B. De la difícil reinvención de la democracia frente el fascismo social. Díalogo do soul: Operamundi. Obtenido en http://old.operamundi.com.br/dialogosdelsur/de-la-dificil-reinvencion-de-la-democracia-frente-el-fascismo-social/08062017/. 2015

Freire, P. La educación como práctica de la libertad: Siglo XXI. 1878

Patagua, Patricia E. Educación y Movimientos sociales en Jujuy: aprendizajes construidos en la vida de movimiento para enfrentar la hidra capitalista. Saberes necesarios para la construcción de otros mundos posibles. Trabajo final para seminario doctoral. Facultad de Filosofía y letras. 2018

Rigal, Luis. Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales. Ase Asociación de Sociología de la Educación, Vol. 1 N°3. 2008

La educación popular práctica histórica y corriente pedagógicas emancipadora. En Torres, Alfonso. Educación popular y movimientos sociales en América Latina. Buenos Aires: Biblos. 2015. P. 13-46

Tapia, Luis. Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política. Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano N° 17. 2009

Zemelman, Hugo. Conocimientos y Sujetos Sociales. Contribución al Estudio del Presente. Bolivia-la Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).2011

El potencial educativo de las Culturas Urbanas Juveniles para el ejercicio de la Justicia Curricular y la deconstrucción de las prácticas escolares en Educación Física

Francisco Peña
franciscobreaker@gmail.com
FACDEF. UNT
Mariana Pedraza
mariana.g.pedraza@gmail.com
FFyL. UNT
Liliana Jenks
modalidadeducacionfisica@gmail.com
Modalidad de Educación Física. Ministerio de Educación Tucumán

Palabras clave: Culturas urbanas juveniles, educación no formal, educación física, justicia curricular.

Resumen

Los acelerados cambios de la sociedad demandan a la escuela el ejercicio necesario de la justicia curricular sobre sus propuestas de formación. La sociedad brinda diversas experiencias de formación, ubicadas dentro de la educación formal, no formal e informal.

En este contexto, la Modalidad de Educación Física (MEF) del Ministerio de Educación (ME) de la Provincia de Tucumán en el marco de sus líneas de trabajo, sostiene la democratización del acceso a las prácticas corporales en su disciplina, acompañando el abordaje crítico de las propuestas escolares para las nuevas generaciones.

El presente trabajo se desarrolló a partir de un estudio de caso, con enfoque cualitativo desde la experiencia de inclusión del colectivo social Unión Breaking Tucumán (UBT) - organización representante de las Culturas Urbanas Juveniles (CUJ) de la provincia de Tucumán y referente de educación no formal en Prácticas Urbanas Corporales Sociales (RAP, Beat Box, Graffiti) y Motrices (Breaking, Parkour, BMX, Calistenia) - al trabajo colaborativo con el equipo técnico de la MEF. Cuyo propósito fue indagar el potencial educativo de las CUJ para orientar nuevas prácticas escolares en Educación Física (EF), la inclusión de saberes populares y la participación activa de estudiantes como sujetos de derecho en el proceso de democratización de los contenidos escolares.

A través de la revisión de experiencias y el análisis crítico de la información obtenida, con la intención de apoyar la deconstrucción de propuestas escolares en EF.

Introducción

Tradicionalmente las instituciones formales generan visiones despectivas del mundo juvenil y su cultura, que aparece como algo superficial, producto de un estadío de inmadurez. Ese culto juvenil de la despreocupación irresponsable como modelo de vida, es una

idealización dominante, que a través de un discurso se universaliza como legítimo. Lo que aparece como propio del mundo joven, más cuando contradice ciertas formalidades, se excluye de la esfera escolar, invisibilizando sus prácticas, incluso aquellas con potencial educativo.

Las CUJ en la provincia de Tucumán lejos de corresponderse con el discurso dominante sobre la juventud, representan a colectivos desfavorecidos, en su mayoría sujetos vulnerabilizados. Estos constituyen grupos "crews" desde valores identitarios comunes que tienen origen en la representación cultural del movimiento Hip Hop, donde cada miembro presenta una trayectoria de vida en un contexto histórico, con transiciones en diferentes circuitos institucionales.

Desvirtuando el sentido infructuoso de la juventud, la MEF apoyó acciones educativas inclusivas con las CUJ, incluyendo prácticas corporales que permitan visibilizar a todos los sujetos desde una perspectiva crítica emancipatoria del acceso al conocimiento. Reconociendo singularidades y las especificidades de cada uno, independientemente de la condición escolar acreditada, valorando aprendizajes y su predisposición a compartirlos, en el marco de acompañamiento al proceso de justicia curricular.

Nuestro punto de partida – y esperamos que de llegada- es fundamentalmente práctico. Sosteniendo que los conocimientos no formales de las CUJ se corresponden con líneas curriculares de la EF.

Objetivo general

Analizar el valor educativo de las CUJ como herramienta para la deconstrucción de las propuestas escolares de EF para el ejercicio de la justicia curricular.

Objetivos específicos

Describir las experiencias educativas de las CUJ en organizaciones formales.

Fomentar la adecuación curricular orientada a contextualizar los contenidos a los entornos en los que se desarrollan los estudiantes.

Diversificar estrategias de E-A reconociendo el valor de la educación no formal.

Antecedentes

Entre las acciones llevadas a cabo en articulación con la UBT, la MEF desarrolló capacitaciones docentes cuyos contenidos refirieron al Hip Hop. Y la incorporación de disciplinas urbanas como prácticas motrices de EF en la competencia anual de interescolares provinciales.

La Escuela Dr. Raúl Colombres de San Miguel de Tucumán, con su profesora de EF como referente, trabajó las CUJ como herramienta educativa con sus estudiantes de 6to año. Con la orientación de la MEF.

Se buscó construir relaciones entre el sistema educativo y culturas juveniles, y elaborar herramientas, que permitan a docentes de EF y las escuelas, comprender las CUJ.

Se continúan trabajando experiencias en las que sean los propios docentes quienes analicen estas prácticas, buscando que se sitúen como intelectuales transformativos (Giroux 1990) que oigan la voz del estudiante. Potenciando el espacio educativo de la EF como "esfera pública" (McLaren 1998).

Materiales y métodos

Se trabajó mediante el estudio de caso de la unidad de análisis múltiple experiencias educativas de las CUJ en Tucumán con la MEF y la escuela Dr. Raúl Colombres.

La recolección de datos se realizó con los instrumentos: grupos focales, entrevistas y observación. La metodología para la interpretación de la información fue la identificación de patrones frecuentes que agregaron valor a las explicaciones existentes desde las nociones teóricas. Las dimensiones de la unidad de análisis identificadas fueron: **a)** *Destinatarios de la iniciativa*. Docentes participantes de las capacitaciones dictadas por la UBT. Alumnos de las escuelas que desarrollaron las Prácticas Urbanas Sociales y Motrices derivadas de las CUJ. **b)** *Promotores e involucrados en la gestión***.** Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. MEF y su equipo técnico. FORMAR. Docentes especializados en las prácticas corporales urbanas emergentes y su articulación con la EF. **c)** *Acciones y aprendizajes*. Valor escolar de la educación no formal. Reconocimiento de colectivos sociales juveniles desfavorecidos con espacios de apertura a la participación en el ámbito escolar. Deconstrucción de prácticas escolares en EF, inclusión de disciplinas urbanas en las Competencias Deportivas Interescolares.

Análisis y discusión

Siguiendo a Tenti Fanfani (2000) hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela. Los adolescentes traen consigo su lenguaje y su cultura. La escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones y éstas, a su vez tienden a la diversificación y la fragmentación. Sin embargo, en demasiadas ocasiones las instituciones escolares tienden al solapismo y a negar la existencia de otros lenguajes y saberes y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares.

Maccasi (2002) define a las culturas juveniles asociadas a modos de pensar, sentir, y actuar que atraviesan las actividades de un grupo y los distinguen de otros, considerando sus coordenadas temporales y espaciales. Esta definición posibilita hablar de un grupo social capaz de crearse a sí mismo, en relación con los otros, y que puede construir signos y símbolos y toda una visión del mundo. Es en este marco el Hip Hop es referente de valores y aprendizajes que pueden trabajarse también en las escuelas.

La educación no formal adopta diversas categorías que abarcan distintas actividades posibles de desarrollar dentro de este campo educativo. Esta amplitud en la cobertura de la educación no formal, presenta la bondad de ser flexible y compatible con otras maneras de

abordar la educación, así como proponer otros caminos para aprender más allá de las limitaciones escolares, tal y como expresa Ugas (2003) "en la sociedad de la información el conocimiento trasciende a amplias capas de la población quien ya no tiene a la escuela como única vía de propagación" (p.59)

Al respecto de la inclusión de las CUJ en la clase de EF la Prof. Kasem comenta: "…*los alumnos se mostraron más atentos y motivados, desde la exploración individual y grupal, lograron un trabajo corporal evidenciado en sus movimientos, diversión y se cumplió el objetivo de aprendizaje*"

Por otra parte, la educación no formal, debido a su carácter flexible permite la adaptación rápida y pertinente a las innovaciones. En este sentido, Escotet (1992), refiere que la explosión de conocimientos en la sociedad no es paralela a la enseñanza de dichos conocimientos "el profesional universitario recibe una instrucción que se convierte, en parte, en obsoleta el mismo día de graduación" (p. 115). ¿Es entonces, la educación no formal la llamada a responder a estas necesidades permanentes de actualización o lo son los conocimientos no formales que ya tienen los jóvenes y alumnos?

Concebida de esta manera las CUJ permitirán a través de un conjunto de estrategias y acciones ampliar las posibilidades educativas de la población.

Reestructurar prácticas es repensar las propias concepciones educativas y comunicacionales. Iniciar el diálogo requiere en el docente una gran capacidad de escucha y un esfuerzo serio por conocer y comprender a sus estudiantes.

Es aquí donde lo cultural hace su aparición inevitable: conocer a los jóvenes implica conocer sus culturas, lenguaje, gustos musicales y prácticas con cuerpo.

"*La relación CUJ- escuelas es una proposición que no surge como una mera hipótesis teórica sino como corolario de un conocimiento práctico de nuestros jóvenes, quienes han venido participando de forma activa en todo tipo de escenarios educativos, no sólo son referentes de un proceso creativo y organizado sino de un gran potencial de conocimientos no formales desde la experiencia*" Dr. JPL. Ministro de Educación Tucumán.

Necesitamos "deconstruir" el pensamiento, entender al otro desde su lógica y no sólo desde la "objetividad disciplinar", profundizando el diálogo de saberes en búsqueda de pedagogías fronterizas (Giroux 1997). Comprender que la escuela misma puede ser, para muchos jóvenes una frontera sociocultural, la emergencia de un espacio simbólico que puede dar lugar a nuevos horizontes de sentido (Duchatzky 1999).

"*Las CUJ fomentan la experimentación de actividades encauzadas al dominio corporal, la comunicación con los demás, desde gestos, posturas y la combinación de movimientos de distintos segmentos corporales con desplazamientos siguiendo una secuencia, por lo que puede reconocerse como herramienta potencial en EF*" Liliana Jenks.

Conclusiones

Los conocimientos que generan las CUJ resultan de gran utilidad para la escuela por su carácter flexible, amplio y de gran accesibilidad. En la medida de conocimientos no formales

que plantean la apertura de oportunidades educativas, orientadas a un diversificado mundo del conocimiento y destrezas útiles para la vida, además de mantener una dimensión humana de formación integral que toda EF escolar debería tener.

> "… el frezze no es fácil, pero con la practica uno aprende que si se cae tiene que levantarse. Uno acá aprende que no sólo en el baile, no sólo en la clase, si no en la vida que también hay derrotas, entonces tenemos que aprender a levantarnos, no porque nos caigamos dos veces tenemos que quedarnos en el piso, tenemos que levantarnos y seguir." Gaby 14 años, estudiante.

La juventud aparece como una metáfora del cambio social que nos obliga a repensar muchas de las certezas construidas. Feixa (1993).

Es necesario que la EF se manifieste en la escuela como un proyecto curricular justo acompañando a los ciudadanos más jóvenes, especialmente a los colectivos sociales desfavorecidos, a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto a sujetos corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático.

Bibliografía

Bracht (1996): Educación Física y aprendizaje social. BA. Ed. Vélez Sarsfield.

Bourdieu (1990*). La juventud no es más que una palabra*. Sociología y cultura, México: CNCA-Grijalbo.

Connell (2009) La justicia curricular. Laboratorio de Políticas Públicas. BA. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf

Duschatzky (1999) La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Paidós.

Escotet (1992). *Aprender para el Futuro*. Madrid, España: Alianza Editorial. Centro Venezolano Americano.

Feixa (1993). La juventud como metáfora; sobre las culturas juveniles. España: Generalitat de Catalunya.

Giroux (1997) Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona, España: Paidós.

Macassi (2002) *Culturas Juveniles, Medios y Ciudadanía.* Perú: Asociación de Comunicadores Calandria. Recuperado de http://www.comminit.com/la/materiales/lamaterials/materiales-181.html

Mclaren Y Giroux (1998). *Desde los márgenes: geografías de la identidad, la pedagogía y el poder*. En McLaren, P. Pedagogía, identidad y poder. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.

Lineamientos Curriculares en Tucumán (2015). Recuperado de http://ciidept.edu.ar/Rimet/archivos/disenio_y_desarrollo_curricular/04-educacionfisica_76pags_FINAL.pdf

Tenti Fanfani (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Recuperado de https://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m4/s2/M4_Sesion2_Tenti.pdf

Ugas (2003). *Del Acto Pedagógico al Acontecimiento Educativo*. Palmira, Táchira, Venezuela: Ed. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.

Aportes de la virtualidad al desarrollo de habilidades metacognitivas en matemática

María Angélica Pérez
mperez200@hotmail.com
Margarita del Valle Veliz
margaveliz@yahoo.com
Sonia Patricia Ross
María del Carmen Chrestia
soniagepner@hotmail.com
Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: estrategias metacognitivas, herramientas tecnológicas, Matemática

Resumen

En el Proyecto de investigación "La virtualización de la Matemática en carreras de Ciencias Económicas" se implementó el uso de las Tecnologías de la Investigación y la Comunicación (TIC) como medio para el enriquecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje. Se considera un desafío importante el desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento en la toma de decisiones, mediante una formación matemática orientada al aprender a aprender. Se propicia el intercambio de información entre docentes y alumnos a través de la Red, originándose así nuevos ambientes de aprendizaje.

La Metacognición (Mc) es el proceso de reflexión sobre el aprendizaje, que complementado con la habilidad de aplicar las estrategias metacognitivas a una situación particular, dan como resultado un aprendizaje eficaz.

En este trabajo se analizaron las opiniones de los alumnos frente a las propuestas que se facilitaron para su estudio y trabajo. Estos alumnos cursaron el segundo cuatrimestre de 2018 en la asignatura Matemática II (Cálculo), donde se trabajó con una metodología mixta, habiéndose complementado las clases presenciales con el trabajo permanente en la virtualidad.

Se utilizaron las TIC a través del Aula Virtual en la plataforma Moodle con que cuenta la Facultad y se analizaron los comportamientos de los estudiantes frente a las propuestas que se facilitaron para su estudio y trabajo. Esto consistió en autoevaluativos teóricos y prácticos, chats, foros de discusión, videos teóricos, consultas *on line*. Se aplicó finalmente una encuesta tipo Lickert, validada según el método de expertos, a los alumnos que terminaron el cursado de la asignatura (421 cuatrocientos veintiuno), cuyos resultados se muestran. Los mismos serán utilizados en los ajustes pertinentes para el cursado del presente periodo lectivo.

Introducción

En general los estudiantes no son advertidos de la importancia que tiene reflexionar sobre sus propios saberes y la forma en que se producen, no sólo los conocimientos, sino también los aprendizajes. Esto lleva a la necesidad de considerar la incorporación de entornos virtuales como medio de motivación con tecnologías manejadas por los nativos digitales. En este

escenario deben existir herramientas, recursos, actividades que permitan al alumno desenvolverse, involucrarse y participar, de modo que pueda optimizarse la enseñanza y los procesos metacognitivos.

Si se logran diseñar actividades apropiadas, se puede propiciar en ellos la reflexión respecto de sus propios procesos de aprendizaje, lo que contribuye a desarrollar la capacidad de aprender a aprender mediante la construcción de hábitos de estudio, habilidades de comprensión lectora, habilidades en la búsqueda, selección y análisis de información importante y significativa

Fundamentación teórica

Teniendo como base algunos estudios realizados, se puede entender la Metacognición (Mc) como el conocimiento y el autocontrol que una persona tiene sobre su propia cognición y actividades de aprendizaje, implicando a su vez tener conciencia de sus estilos de pensamiento (Procesos y eventos de índole cognitivo), el contenido de los mismos (estructuras) y la habilidad para controlarlos, con el propósito de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados de aprendizaje. De esta manera, al hablar de Mc, se está evocando la capacidad y el conocimiento que tienen los individuos de regular sus procesos de aprendizaje, planificando estrategias y posibles rutas que les permitan reflexionar no sólo sobre las acciones tomadas a lo largo de los diferentes procesos y situaciones a las cuales se enfrentan, sino sobre el por qué las han tomado y las implicaciones que tienen para la toma de decisiones en futuras acciones.

Según Mayor, Suengas y González Marqués (2011), las estrategias metacognitivas son "procedimientos que desarrollamos sistemática y conscientemente para influir en las actividades de procesamiento de información como buscar y evaluar información, almacenarla en nuestra memoria y recuperarla para resolver problemas y autorregular nuestro aprendizaje".

Esto resulta de mucha importancia porque el estudiante debe conocer las técnicas de repaso, subrayado y resumen, etc. Y saber cuando conviene utilizarlos según las demandas de la tarea.

Estos mismos autores distinguen en la Mc dos subprocesos:

a) *Metaatención*.- que no es otra cosa que la conciencia centrada en saber cómo se captan los estímulos y de las tácticas del individuo para atender al medio. En la contraparte, también implica tener conciencia de las limitaciones que se tiene en ese aspecto.

b) *Metamemoria*.- Se refiere al reconocimiento que la persona hace respecto de lo conocido y lo desconocido. Es central el reconocimiento de este último aspecto, porque si una persona es capaz de identificar sus limitaciones y, con ello, *lo que no sabe*, podrá estar en mejor pie para saber dónde o a través de qué medios obtener dicho conocimiento y resolver su problema.

> "En los últimos años, el rápido avance de las TIC han permeado los múltiples escenarios y formas de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior" (Sierra Varón, 2013, p. 77).

> "Con la educación virtual y el apoyo de las herramientas tecnológicas, se pone a disposición de los estudiantes una gran gama de recursos que hacen que el aprendizaje se convierta en algo dinámico e interactivo, llegando a ser más significativo" (Imbernón, Silva y Guzmán, 2011, p. 107).

Las TIC están otorgando a profesores y estudiantes nuevas oportunidades, donde el proceso educativo, respetando la diversidad, permite la adquisición de competencias que han sido difíciles de alcanzar en la educación tradicional, tales como aprendizaje autodirigido, gestión del propio conocimiento y automotivación. Según Alonso y Blázquez (2012, p. 105), "Estas herramientas permiten realizar desde una autocorrección escrita (correo electrónico, foros, chat, tablón de anuncios) hasta auditiva y audiovisual (video conferencia, video streaming, etc.)".

Metodología

Los principales objetivos que se persiguieron en este trabajo consistieron en estudiar en qué medida y de qué manera se está utilizando el Aula Virtual en la asignatura, a partir del análisis particular del uso de los diferentes tipos de actividades y recursos que los docentes de Matemática II (Cálculo) planificaron para sus alumnos como Foros, Chat, Cuestionarios, Encuestas, Tareas, Videos, Autoevaluativos, etc. Además, estudiar la percepción de los estudiantes acerca del uso de la plataforma Moodle como complemento a las clases presenciales. Se pretende determinar en qué medida el uso que se hace de la plataforma aprovecha la potencialidad de la misma para propiciar el tipo de aprendizaje que se considera necesario en la era digital. La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto, cuali-cuantitativo según la metodología de recolección de datos. Desde el punto de vista del análisis y presentación de datos se puede considerar de tipo descriptivo.

Se consideró la opinión de los 421 (cuatrocientos veintiún) alumnos que terminaron el cursado de la asignatura en el 2º cuatrimestre de 2018. Se indagó acerca del uso del Aula Virtual en la plataforma Moodle durante el cursado, y en qué medida contribuyó su utilización a un aprendizaje significativo no sólo en su aspecto cognitivo sino también metacognitivo. Para ello se aplicó una encuesta tipo Lickert de 3 puntos. Se muestra algunos de los resultados obtenidos en el procesamiento de dicha encuesta.

Resultados

Opinión sobre el Aula Virtual (AV)	En Desacuerdo (%)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Total (%)
Participar de las actividades del Aula Virtual, me permitió prepararme para responder las consignas en el parcial	7	27	**66**	100(421)
Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, las propuestas de enseñanza en el Aula Virtual	12	34	**54**	100(421)
Los docentes involucrados en las actividades del Aula Virtual me incentivaron a participar de ellas	10	22	**68**	100(421)
Las respuestas de los docentes en los foros, me orientaron en la comprensión de los contenidos a estudiar	5	24	**71**	100(421)

Cuadro Nº 1**:** Distribución porcentual de la opinión de los alumnos sobre el Aula Virtual (AV). Cátedra Matemática II. FACE-UNT. 2º Cuatrimestre. Año 2018.

Desde la opinión de los alumnos, más del 50% y en un caso más del 70%, respondió de manera favorable sobre todos los ítems respecto a las habilidades que al trabajar con el AV van incorporando en su proceso de aprender a aprender.

Opinión sobre los Autoevaluativos Teóricos (AT)	En Desacuerdo (%)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Total (%)
Me sirvieron para reforzar los conocimientos teóricos	7	21	**72**	100(421)
Me sirvieron para evaluar el avance de mi estudio	9	18	**73**	100(421)
Me sirvieron para conocer el nivel de preparación para el examen parcial	7	18	**75**	100(421)

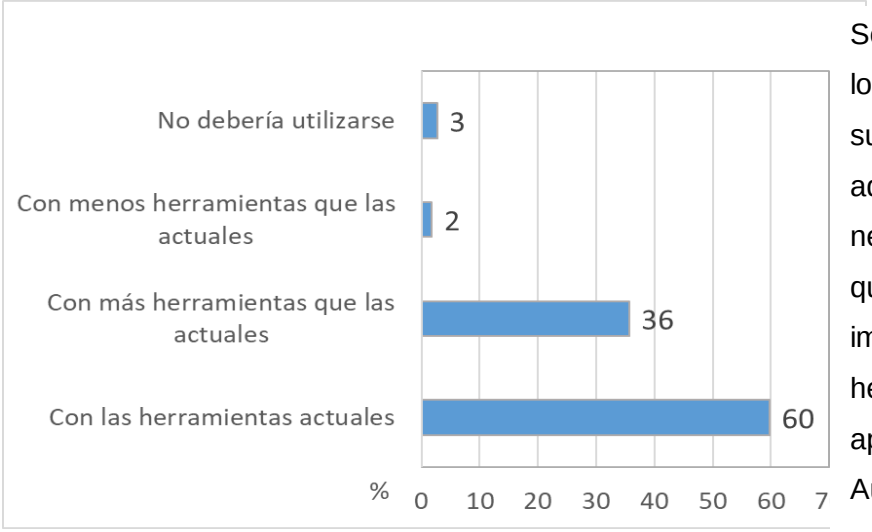
Me aclararon los conceptos que se explicaban en clase	16	34	**50**	100(421)
Me permitieron responder las consignas teóricas del examen parcial	19	36	**45**	100(421)
Me ayudaron a comprender el lenguaje matemático	9	26	**65**	100(421)
Me permitieron hacerme preguntas sobre los temas tratados, a las que intenté responder	9	28	**63**	100(421)
Me orientaron a la comprensión de los contenidos a estudiar	7	22	**71**	100,0(421)

Cuadro Nº 2**:** Distribución porcentual de la opinión de los alumnos sobre los Autoevaluativos Teóricos (AT) en el Aula Virtual. Cátedra Matemática II. FACE-UNT. 2º Cuatrimestre. Año 2018.

Los resultados logrados muestran en los Cuadros Nº1 y Nº 2, la importancia de mantener estas herramientas (Autoevaluativos) en el A.V. de la Cátedra.

Opinión sobre los Autoevaluativos Prácticos (AP)	En desacuerdo (%)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (%)	De Acuerdo (%)	Total (%)
Me sirvieron para reforzar los conocimientos	6	18	**76**	100(421)
Las dificultades en los AP fueron similares a las presentadas en los exámenes parcial	20	30	**50**	100(421)
Me sirvieron para conocer el nivel de mi preparación para los exámenes parciales	8	17	**75**	100(421)
El periodo de tiempo en que los AP estuvieron disponibles para participar, fue adecuado.	15	14	**71**	100(421)

Cuadro Nº 3**:** Distribución porcentual de la opinión de los alumnos sobre los Autoevaluativos Prácticos (AP) en el Aula Virtual. Cátedra Matemática II. FACE-UNT. 2º Cuatrimestre. Año 2018.



Se observa que los alumnos en su gran mayoría advierten la necesidad de que se implementen herramientas de aprendizaje en el Aula Virtual.

Gráfico Nº 1: Opinión de los estudiantes respecto al modo en que debería utilizarse el A.V. Cátedra Matemática II. FACE-UNT. 2º Cuatrimestre. Año 2018.

Conclusiones

Las actividades propuestas, con sus estrategias para solucionar ejercicios y problemas, posibilitan la función reguladora (de seguimiento y control) de la actividad del alumno por parte del profesor y a la vez la autorregulación por el propio alumno, dando lugar también a que éste reflexione sobre sus métodos de estudio y su forma de construir el conocimiento.

Los estudiantes deben ser advertidos sobre la importancia que tiene el reflexionar sobre sus propios saberes y la forma en que se producen, no sólo los conocimientos, sino también el aprendizaje.

La Web de ninguna manera descarta el papel importante del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es sabido que el uso de entornos virtuales en educación coloca al docente frente a nuevos desafíos, como por ejemplo la formación de valores en sus alumnos. Tal es el caso de la responsabilidad y la honestidad, tan necesarias para que actividades como los Foros resulten eficaces en su formación personal y profesional.

La autoevaluación es importante y beneficiosa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es evidente que el estudiante que logra autoevaluarse es más efectivo porque cobra conciencia de sus propios logros, y por ello advierte que la causa o raíz de los mismos está en su capacidad, en su reflexión, acompañada de la acción y el esfuerzo desempeñado por él mismo.

Según los resultados logrados, se observa que es necesario seguir motivando a los alumnos para trabajar en el Aula Virtual. Es importante seguir realizando ajustes en pos de la calidad educativa, los que deben ser permanentemente monitoreada

Bibliografía

Alonso, L y Blázquez, F (2012). *El docente y la Educación Virtual*. España: Ediciones Narcea.

Calderone, M. y González, H. (2016). Materiales didácticos. Una metodología para su producción en la era de las TIC. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 13 (7), pp. 24-35.

Imbernón, F., Silva, P. & Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza aprendizaje virtual y semipresencial. *Revista Científica de Educomunicación*, 36 (XVIII), p. 107–114.

Mayor J., Suengas A. y González Marqués, J. (2011). *Estrategias metocognitivas*. https://www.researchgate.net/publication/31722049_Estrategias_metacognitivas_J_Mayor_A_Suengas.

Sierra Varón, C.A. (2013). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. En *Revista Panorama.* Vol. 5 Nº 9, pp.75-87.

Jóvenes en situación de libertad asistida: el desafío de la inclusión educativa.

Marina Inés Perl
perlmarina82@gmail.com
Ministerio de Educación de Tucumán

El presente trabajo busca compartir la etapa inaugural de un proceso de investigación, el cual persigue analizar una temática compleja: *la Inclusión Educativa de jóvenes en situación de libertad asistida*. Si bien se trata de un trabajo en proceso de desarrollo, se considera que el diálogo e intercambio en el escenario de la producción científica que ofrece el Congreso es fundamental para ir validando la construcción del problema y el abordaje metodológico que el mismo se propone.

Propongo desarrollar un recorrido sobre los significados de *inclusión educativa* desde diferentes fuentes que se constituirán en claves de lectura de lo que viene significándose por jóvenes en conflicto con la Ley Penal.

Los cambios normativos dejaron en claro que la educación es un derecho y no un privilegio, por lo tanto, las reglas del juego cambiaron de manera positiva en la escena social. Sin embargo, es importante conocer, desde la perspectiva de sus actores, las implicaciones de esos cambios en la apuesta por modificar y sostener trayectorias reales; y al mismo tiempo identificar el camino que aún queda por recorrer.

Bibliografía

Frigerio, G (comp.)(2004): Contra lo inexorable, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Núñez, Violeta (1999): Pedagogía social. Cartas para navegar en el Nuevo Milenio. Buenos Aires. Santillana.

Petit, Francois, (1984), Psicosociología de las organizaciones. Barcelona, Herder.

Schlemenson, Aldo (1988) Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflicto en contextos turbulentos. Argentina. Paidós.

Schvarstein, Leonardo, (2010), Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes, Bs.As. Paidós.

Ulloa, F (1969) Psicología de las instituciones; Una aproximación psicoanalítica. Revista AAPA Bs As Tomo XXVI.

Contribuciones del Seminario de Educación Universitaria para repensar la Universidad Pública

Analía del Valle Pizarro
apizarro04@gmail.com
Susana Ruiz de Huidobro
sudidactica@gmail.com
Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC)

Palabras clave: educación universitaria, universidad pública, pedagogía universitaria

Introducción

Como integrantes de la cátedra "Seminario sobre Educación Universitaria" interesa compartir la intención formativa de este espacio curricular para abrir horizontes de comprensión y reflexividad acerca de la educación universitaria pública como objeto de tematización y análisis crítico en el actual escenario socio-político-económico y cultural. El mencionado Seminario está ubicado en el ciclo superior del Plan de Estudio 2012, Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UNT, Argentina y asume carácter obligatorio para los alumnos del Profesorado y la Licenciatura de dicha Carrera. Este espacio cuenta con precedentes que refieren al desarrollo de las asignaturas: Pedagogía de Nivel Superior (Plan 1993) y Seminario sobre Problemática Universitaria (Plan 1996).

Consideramos que su abordaje centrado en la universidad argentina en general y en la Universidad Nacional de Tucumán en particular, no puede soslayarse en la formación de todo alumno universitario y menos aún en la de los futuros egresados de nuestra carrera, en tanto constituye no sólo una nueva y enriquecedora área de estudio disciplinario, sino también un espacio importante para canalizar inquietudes de especialización generadoras de prácticas profesionales emergentes.

Fundamentación

Concebimos al campo de estudio de la educación universitaria como: una configuración de actores y posiciones en un complejo entramado de procesos políticos, históricos, sociales, culturales, económicos, pedagógicos, epistemológicos y profesionales, que se encuentran en permanente interjuego de tensiones en movimiento, Krosch (2004). Lo que exige un abordaje desde marcos conceptuales y metodológicos multirreferenciales en el campo de las Cs. Sociales. Los estudios sobre la educación superior en América Latina se configuraron a partir de los años setenta. Dado que la evolución de la universidad argentina tuvo tiempos y modos de reproducción diferentes a los de la región, es que el sistema de educación superior argentino, si bien creció cuantitativamente -a diferencia de América Latina- permaneció ajeno a políticas internacionales, no actualizó sus estructuras, ni la orientación de sus carreras y permaneció cristalizado y sujeto a los autoritarismos políticos, situaciones estas que se manifestaron en el marco de las dictaduras militares acontecidas entre l966 y l983. Ello explica

el aislamiento de las universidades nacionales, así como a la ausencia de la reflexión sobre la universidad como objeto de estudio (Krosch, 2004). De allí que el análisis de la Educación Universitaria, estuvo postergado no sólo por quienes actúan y toman decisiones en sus diferentes ámbitos, sino también por las propuestas curriculares de las carreras de Ciencias de la Educación del país.

En el escenario de la reapertura democrática y para "revertir las marcas de la universidad interrumpida" esta institución se constituye de acuerdo a Lucarelli (2006) "como un campo de interés creciente para la realización de indagaciones sistemáticas y procesos reflexivos por parte de sus actores, prácticos de la enseñanza y de la investigación"…. "la institución universitaria en Argentina ha emprendido el camino de constituirse en sí como un objeto polifacético de investigación, el cual, en su abordaje, admite múltiples dimensiones y enfoques disciplinarios". La universidad argentina, en ese nuevo escenario, al igual que otras instituciones de América Latina, se enfrenta ante el desafío de renovar estructuras, modalidades de organización, de enseñanza y elaborar propuestas de docencia e investigación de excelencia. Los docentes universitarios deben hacer frente a una situación paradojal ya que en el discurso de las políticas universitarias aparece una representación social como que sus acciones "son piezas claves tendientes al mejoramiento de la calidad educativa"; a la vez, no cuentan necesariamente con una formación pedagógica para construir estrategias que contribuyan a afrontar las nuevas problemáticas sociales y demandas, en términos institucionales, de enseñanza y de aprendizaje. En este encuadre, dada la "desvalorización del proceso pedagógico y de la propia formación docente" se reafirma la Pedagogía Universitaria en el ámbito nacional y latinoamericano, entendida como un espacio de conocimiento orientado a la comprensión de los procesos de formación que se dan en la institución, a partir de la consideración de los sujetos involucrados, su relación con el contexto y con otros procesos que se desarrollan en ese ámbito (Lucarelli, 2007). A su vez Leite, D (2003) la concibe como "el campo interdisciplinar que comprende el estudio del docente como intelectual público, del conocimiento social articulador de lo científico y lo cotidiano, de la innovación pedagógica, de la evaluación institucional y de la enseñanza en el contexto de nuevas tecnologías".

Huellas de un recorrido institucional en el abordaje de este seminario

En la Universidad Nacional de Tucumán, en 1984, coincidente con el restablecimiento del Estado de Derecho, se creó en ámbito de la UNT la Dirección de Pedagogía y Planeamiento Universitario del Rectorado integrada por dos organismos: el Centro de Pedagogía Universitaria y el Centro de Orientación Vocacional. Por Res. 0013-985 se desdoblan los organismos integrantes y surge bajo dependencia del Rectorado el CPU-Centro de Pedagogía Universitaria. Esta ubicación estratégica le permitió a la institución tener una mirada abarcadora del conjunto de la Universidad como así también de su complejidad. Según Resol. Nº 13/85-UNTEl CPU tendrá a su cargo **la** revisión permanente del Modelo Universitario Vigente y la restauración de los estilos participativos de funcionamiento institucional….." el

análisis y asesoramiento a los distintos organismos de esta Universidad en lo relacionado a currícula, metodología de estudios, formación, actualización docente, investigación y sobre problemas de aprendizaje a nivel superior". A partir de esta misión fundante se comienza a configurar el rol del asesor pedagógico en la UNT.

En la década del 90¨ el Centro de Pedagogía Universitaria alcanza una mayor participación en actividades del área académica y en la coordinación de programas de carácter intra y extra institucional y a partir del 14 de Agosto de 1990 cambia su denominación por el de Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC).

En 1993, los Organismos dependientes del Rectorado se reestructuran en el marco de una política de corte neoliberal, el ICPC es transferido a la Facultad de Filosofía y Letras junto con otros organismos (Res. Nº 1958-993 del H. Consejo Superior, UNT).

Esta institución consolidó su accionar en el campo de la Pedagogía y de la Didáctica Universitaria a lo largo de 35 años, en el que se conjugaron distintos escenarios socio-históricos-políticos. En su devenir se fueron configurando y resignificando sus prácticas de intervención y problemáticas específicas.

El equipo docente a cargo de este Seminario tiene su inscripción institucional al organismo referido. En ese sentido se procura posicionar a los estudiantes en el rol de asesores pedagógicos universitarios a fin de valorar el lugar de las Asesorías Pedagógicas Universitarias y promover la construcción de una mirada compleja que problematice lo universitario, a la vez que movilice y tensione aquellos modos de aproximación más bien dicotómicos, fragmentarios, descontextualizados y despolitizados.

Presentación de dos núcleos temáticos y sus ejes de problematizacion

A modo de presentación seleccionamos dos núcleos temáticos que se desarrollan en este seminario a fin de mostrar el impacto que genera en los alumnos su tratamiento:

-Introducción al campo de estudio de la Educación Universitaria

Se realiza una aproximación a los rasgos que caracterizan la configuración de los estudios de la Educación Universitaria en América Latina y en Argentina, contextualizándola en un escenario socio-histórico y regulada desde lo político normativo. (Krotch, Brunner, Molis, Sousa Santos, Mainero). Asimismo se incentiva la reflexión sobre el surgimiento de la Pedagogía universitaria y sus prácticas de Intervención en Argentina y en particular en la UNT. (Lucarelli, Da Cunha, Finkelstein, Litwin, Souto, Coria, Edelstein, Villagra, entre otros).

-Asesorías Pedagógicas en la Universidad

Interesaplantear algunos interrogantes sobre el Rol de Asesor Pedagógico Universitario en las Universidades Argentinas. Este núcleo recibe contribuciones desde la multiperspectividad, realizando un valioso aporte de investigadores tales como: Lucarelli, Filkestein y equipo, Souto, Fernández, Coria, Edelstein, etc. Asimismo el Proyecto de Investigación: La asesoría pedagógica en la Universidad Nacional de Tucumán: hacia la

búsqueda de su identidad y legitimación realiza contribuciones que junto a investigaciones del país y Mercosur realimentanlas indagaciones de los estudiantes.

Sobre las estrategias metodológicas

El Seminario propicia desde lo metodológico una profundización y articulación teórico-práctica en torno a núcleos temáticos propuestos.En este sentido favorece el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo que invitan a la indagación de información a través de material bibliográfico, consulta a expertos, sitios web, informes de investigación, documentación institucional, etc.

Para favorecer la construcción social del conocimiento se realizan Seminarios de discusión de problemáticas universitarias de actualidad y estudios de casos, los que incluyen lecturas analíticas y problematizadoras, elaboración de hipótesis explicativas; procesos colectivos de participación crítica, argumentaciones, contraargumentaciones.

Ejes de problematización

Ejemplificamos algunos ejes de problematización que se derivan de los núcleos temáticos citados y que son abordados con las estrategias metodológicas en cuestión. Se mencionan los más relevantes durante el proceso crítico reflexivo de los estudiantes situados desde el rol de Asesores Pedagógicos Universitarios, a decir de:

-Configuración del campo de estudios de la educación universitaria en la región y principalmente en la Argentina: una mirada desde la multiperspectividad.

-La Universidad: como espacio público o para el público. Distinciones conceptuales e incidencia de organismos internacionales.

-La Función decolonizadora de la universidad frente al modelo neoliberal.

-Rasgos identitarios que aportan a la definición del rol de Asesor pedagógico, como una de las prácticas de intervención en el campo de la pedagogía universitaria.

-Prácticas en las que intervienen los asesores en el contexto de la Universidad Argentina y en particular en el ICPC como organismo fundador de la pedagogía universitaria en Tucumán

-Tensiones, contradicciones que se evidencian en la actuación del asesor en el campo universitario: legitimación del APU: reconocimiento/ desconocimiento; función: necesaria/innecesaria, compromiso: ético-político.

Algunas voces de los estudiantes que dan cuenta del entramado teoría/práctica

> -El espacio público de la Universidad avala una educación democrática, que está orientado por ideas del bien público, el cual no puede ser objeto de mercantilización. Por lo cual todo esto tiene una lógica ineficiente desde un punto de vista empresarial, convirtiéndose en un obstáculo funcional e institucional.

-Debemos recuperar el papel de la universidad pública en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales, que ahora, aunque sean locales o nacionales no se resuelven sin considerar su contextualización global.

-El asesor pedagógico puede desplegar una serie de prácticas como estrategias para intervenir efectivamente en la resolución del problema a partir de la realización de un proceso en el que se identifiquen cuáles son las causas de las demandas ya sean provenientes de los docentes,estudiantes o de la gestión.

-Es necesario que como futuros pedagogos tengamos presentes el rol que el asesor pedagógico desempeña, ya que es posible que el mismo sea ocupado por quienes hoy nos encontramos en el lugar de estudiantes. Pero para ejercerlo hay que problematizarlo,analizarlo desde una perspectiva crítica, a tal punto que consideramos que este rol debe ser contextualizado,teniendo en cuenta las particularidades que en cada situación trae aparejado.

-El trabajo de profundizar el funcionamiento de los equipos de cátedra nos resultó valioso considerando que estamos en formación y que además tenemos muy pocas oportunidades para adentrarnos a conocer lo que implica el nivel universitario y sobre todo en otra carrera distinta a la nuestra.

-En realidad es que el componente pedagógico se encuentra aún subvalorado, si bien en la entrevista que realizamos el docente de cátedra indica que es de suma importancia el trabajo de lo pedagógico.

-Nos gustaría señalar que los esfuerzos docentes son insuficientes para buscar estrategias y formas de abordar problemáticas como la deserción, problemas edilicios etc.. Sería necesario además contar con una voluntad política que favorezca la resolución de estas problemáticas.

Bibliografía

Da Cunha, Ma. Isabel (2014): Estratégiasinstitucionais para o desenvolvimentoprofissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memorias, experiènciasdesafíos e posibilidades. JunkeirasMarin,Editores,Brazil.

Krotsch, P. (2001): Educación Superior y Reformas comparadas. Universidad Nacional de Quilmes. Bs. As.

Krotsch, P. Comp (2003) Las Miradas de la Universidad. III Encuentro Nacional: La Universidad como objeto de investigación. Ediciones al Margen. Buenos Aires

Lucarelli,E (2015): Experiencias e investigación: entretejiendo reflexiones acerca de la APU Conferencia en IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias. Facultad de Filosofía y Letras,UNT.

---------- (2015): Universidad y asesoramiento pedagógico- Editora Literaria- BsAs. Miño y Dávila. Colección Educación, crítica y debate.

¿Quo vadis Universitas? En diálogo con José Ortega y Gasset y los abogados liberales reformistas de la Universidad Nacional de La Plata (1916 -1930)

Pizzul, María Eugenia
mepizzul@gmail.com
FaHCE / Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Palabras clave: *universitas,* Ortega y Gasset, abogados liberales reformistas, pedagogía universitaria

Resumen

En las últimas décadas es notoria la producción trasnacional sobre la relevancia de la pedagogía y el rol social de la universidad en el devenir socio - cultural de los pueblos[99]. Con distinto tenor los estudios manifiestan una institución universitaria globalizada debido a la expansión territorial y el creciente número, como así también por las titulaciones en vastas áreas del saber y la innovación en las prácticas pedagógicas, esto es otros modos de producción, circulación e intercambio de saberes entre docentes y estudiantes. Esta transformación acaecida con el Estado de bienestar (1945-1975) y profundizada con el capitalismo neoliberal y la estandarización de los indicadores e instrumentos de evaluación educativa[100] de múltiples agencias, conllevó una crisis sin par en todo orden vital que interpeló sin solución de continuidad la naturaleza y misión de la *universitas*[101] en la sociedad actual (Suasnábar, 2013; Krotsch, Camou, y Prati, 2007; Tedesco, 1993). Así, ante el estadio de כאוס ובילבול (caos y confusión)[102] en que yace lo humano es sugestivo el diálogo del filósofo madrileño José Ortega y Gasset (1883-1955) con los abogados liberales reformistas en sus viajes trasatlánticos de 1916 y 1928-1929 (Campomar, 2009, 1997; Navarro Trujillo, 2009; Abellán, 2007; Aras, 2004; Vallejo, 1999, Biagini, 1994 y Medin, 1994).

Pensar hoy la pedagogía universitaria siguiendo el magisterio del filósofo obedece a cuatro razones intrínsecamente relacionadas, a saber: a) el perfil humanista de su vocación

99 Véase las investigaciones del sitio de la UNESCO.

100 En este contexto de estandarización educativa surgió el Espacio Europeo de Educación Superior (EESS), también conocido como proceso de Bolonia iniciado en 1999, cuya influencia en Latinoamérica y otras latitudes, transformó la gestión pedagógica –académica, socio-comunitaria y técnica-administrativa de la universidad.

101 Considerando la etimología del vocablo universitas (corporación) y su devenir socio-histórico de docentes (París), estudiantes (Bolonia) y docentes y estudiantes (Salamanca), junto con Oxford, estos cuatro centros de la Cristiandad continuaron la denominación de Alfonso X el Sabio en la Segunda de sus Partidas: "universitas et magistrorum et scholarium" (Partida II, título XXXI, ley 1). Para profundizar véase: Buchbinder (2005), Castiñeriras [1938] (1985) y Halperin Donghi (1962).

102 Ortega empleó la expresión 'caos' en los Propósitos de su Revista de Occidente de 1923, cuyo significado sintoniza con el alcance teológico de nuestro trabajo: "…surgen dondequiera los síntomas de una profunda transformación en las ideas, en los sentimientos, en las maneras, en las instituciones. Muchas gentes comienzan a sentir la penosa impresión de ver su existencia invadida por el caos. Y, sin embargo, un poco de claridad, otro poco de orden y suficiente jerarquía en la información revelaría pronto el plano de la nueva arquitectura en la que la vida occidental se está construyendo" (pp.1-2). Véase la exégesis de Westermann (1994) y Von Rad (1982).

intelectual, de cuño krausista inherente en su vida y obra filosófica[103], que expresó como desvelo patriótico por la universidad (española y argentina) y le mereció el sintagma de "nieto de Francisco Giner de los Ríos" (*OC*, 1, pp. 63-86 y pp. 854-855; 4, pp. 531-570); b) su propuesta de reforma de la práctica pedagógica como programa socio-político de toda Nación que propenda a ser potencia espiritual (*OC*, 1, pp.99-103; 2, pp.86-102) a partir de una reforma de la inteligencia como imperativo de intelectualidad (*OC*, 5, pp. 205-211); c) las prácticas educativas centradas en el estudiante -"nueva generación"- (*OC*, 2, pp. 467-471; 3, pp. 664-672) y renovadas en las ciencias, las humanidades (historia, filosofía y letras) y los estudios clásicos (*OC*, 1, pp. 116-119 y 465-472): fundamento para una formación personal y social libre y responsable (*OC*, 2, pp. 467-471; 4, pp. 322-341; 7, pp. 232-269; 8, pp. 115-170 y 232-277) y d) su pedagogía social en el intercambio académico argentino[104]: vestigio de una solidaridad por la ciencia y comunes ideales entre culturas universitarias (JVG, *OC*, 15, pp.91-95 y 341-366). Tras sus estancias en Alemania (Leipzig, Berlín y Marburgo) entre 1905 y 1911, Ortega apreció la pedagogía alemana de clases prácticas, laboratorios y seminarios -sin perjuicio del clasicismo-, la autonomía de la práctica docente basada en la investigación y del estudiante en la elección de sus profesores. Conforme esta experiencia en 1908 refirió sobre la reforma universitaria española:

> no se ha de mirar tanto a cambiar éste o el otro detalle en las disciplinas y en el profesorazgo, cuando a volver del revés el concepto que tenemos del fin de la Universidad, representación la más alta de la cultura, porque en ella cifra, no sólo la de hoy, sino la de mañana. Por tanto, según lo que creamos que es cultura, civilización, así acertaremos o no en la constitución nueva y perentoria de los *Estudios generales* (*OC*, 1, p. 68).

Estas ideas constitutivas de la filosofía político-pedagógica orteguiana se consolidaron en el intercambio cultural con los universitarios argentinos. Por ello hemos elegido un recorrido socio-histórico en clave ananmética donde aquel diálogo se sintetiza en una pregunta que abreva por su analogía nuestra situación actual: *¿Quo vadis Universitas?* Así, dos estaciones bien delimitadas bosquejarán una aproximación conceptual: En la primera de 1916 se aborda el intercambio de Ortega con los abogados de la Universidad Nacional de La Plata el cual enfatiza por un lado, la conveniencia de los estudios filosóficos y las humanidades como *forma mentis* y matriz de integración de saberes en la formación del abogado (Zimmermann, 2013;

103 Entre sus obras destacan La pedagogía del paisaje (1906), La universidad española y la universidad alemana (1908), La pedagogía social como programa político (1910), La pedagogía general (1914), La pedagogía de la contaminación (1917), Carta a un joven argentino que estudia filosofía (1925), Misión de la universidad (1930), En el centenario de una universidad (1931), Sobre el estudiar y el estudiante (1933) y Sobre las carreras (1934). Sobre el talante político-pedagógico del filósofo, véase: Zamora Bonilla (2005, 2004, 2002), Márquez Padorno (2001), Casado (1996), Luque (1995), Mayz Valenilla (1983), Herrero (1973), Montenegro (1963) y Mantovani (1962).

104 En Argentina Ortega desplegó su práctica social de conferenciante en centros educativos y de gobierno: Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Tucumán, Mendoza y Rosario. Veintiún años más tarde de conferenciar en la UNT y en pleno exilio republicano, su discípulo Manuel García Morente (1886-1942) continuó la tradición de la "Escuela de Madrid" en esa casa de estudios (Campomar, 2016, pp. 197-202).

Graciano, 2008; Vallejo, 2007, 1999; Tau Anzoátegui, 2007, 1974) y por otro lado, su rol social en la democratización del saber -preludio y fermento de la Reforma Universitaria-. La segunda estación de 1928-1929 refiere a la filosofía de la historia del intelectual, anticipada en *El tema de nuestro tiempo* (1921) y expuesta en los cursos "¿Qué es nuestra vida?" y "Hegel y la historia" cuya comprensión ética evitaría la barbarie en la formación del universitario, masa o especialista (Molinuevo,1996).

En el marco de celebración del 80° aniversario de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, concluimos este diálogo con las palabras de despedida de Alberto Rougés (1880-1945) al profesor Ortega el 18 de octubre de 1916 en agradecimiento por sus conferencias sobre cultura filosófica:

> Veréis o habréis visto, que nos falta, sobre todo a los jóvenes, un norte, un ideal generoso, jugoso, que oriente y empuje nuestra acción… Y así empequeñecemos el mundo…o cerramos los ojos ante el mundo… Pero somos ambiciosos, y os digo, que aún nos queda un resto de sensibilidad; y por eso, si hemos dejado malograrse algunas actividades esenciales del espíritu, no dejamos de comprenderlo, y de sentir por ello, de cuando en cuando un poco de melancolía. Así todavía nos emociona la belleza, nos satisface la verdad y nos seduce el bien; y en nuestro ser más íntimo se mueven y andan unos informes deseos, unas aspiraciones vagas a estas cosas divinas (pp. 8-9).

Bibliografía

Abellán, J. L. (2007). España – América Latina (1900-1940): la consolidación de una solidaridad. *Revista de Hispanismo filosófico*, (12), pp. 7–12.

Biagini, H. E. (1994). La educación en el Río de La Plata. En AA.VV. *Historia de la educación en España y América* (pp.192-199). Madrid, España: Morata.

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

Campomar, M. (2009). *Ortega y Gasset en la curva histórica de la Institución Cultural Española*. Madrid, Argentina: Biblioteca Nueva y Fundación José Ortega y Gasset.

González, J. V. (1935). *Obras Completas*. Vol. 15, *Política Espiritual* (pp.341-366). Buenos Aires, Argentina: Imprenta Mercantil.

Graciano, O. (2008). Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina 1918-1955. 1ª. ed. Bernal, Argentina: Universidad de Quilmes.

Halperin Donghi, T. (1962). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Herrero, J. (1973). La pedagogía de Ortega y Gasset. *Arbor*, *85* (331-332), pp. 363-385.

Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (Coords.) (2007). Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Luque, M. (1995). La idea de universidad: estudios sobre Newman, Ortega y Gasset y Jaspers. Washington, D. C: Organismos de Estados Americanos.

Mantovani, J. (1962). La pedagogía de Ortega y Gasset. En *Filósofos y educadores* (pp. 55-74). Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.

Márquez Padorno, M. (2001). La misión de la Universidad al servicio de la necesidad pública. *Revista de Estudios Orteguianos*, (2), pp. 193-196.

Mayz Valenilla, E. (enero- junio 1983). Ortega: universidad y ciencia. *Sur*, (352), pp. 145-154.

Medin, T. (1994). *Ortega y Gasset en la cultura hispanoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Montenegro, A. R. (1963). *Dónde está hoy la universidad* (Itinerario de una idea: Scheler, Ortega, Jaspers). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Navarro Trujillo, M. A. (noviembre 2009). Una temprana recepción de Ortega y Gasset: la Asociación Córdoba Libre en 1916. Ponencia presentada en las V Jornadas de Historia de las Izquierdas "¿Las 'ideas fuera de lugar'? El problema de la recepción y la circulación de ideas en América Latina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ortega y Gasset, J. (2005). *Obras Completas* (Vol.1-10). Madrid, España: Taurus / Fundación Ortega y Gasset.

Suasnábar, C. (2013). La institucionalización mundial de la educación como campo disciplinar. Folias de Seminario de Doctorado en Ciencias de la Educación (UNLP).

Tau Anzoátegui, V. (1974). Los juristas argentinos de la generación de 1910. *Revista de Historia del Derecho*, *2*, pp. 225-283.

Tau Anzoátegui, V. (2007). *Antología del pensamiento jurídico argentino (1901-1945).* Buenos Aires, Argentina: Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho.

Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945).* Buenos Aires, Argentina: Solar.

Universidad Nacional de Tucumán (1916). *José Ortega y Gasset: dos conferencias*. Tucumán: Imprenta y Papelera "La minerva".

Vallejo, G. G. (1999). El culto de lo bello. La universidad humanista de la década del '20". En H.E. Biagini (Comp.), *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil* (pp. 113-152). La Plata, Argentina: Edulp.

Vallejo, G. G. (2007). *Escenarios de la cultura científica argentina. Ciudad y Universidad (1882-1955)*. Colección Estudios sobre la Ciencia Núm. 49. Madrid, España: CSIC.

Zamora Bonilla, J. (2004). El sentido humanista de la Universidad. Comentario a un texto de 1930: Misión de la Universidad, de José Ortega y Gasset. En *Manuales y textos de enseñanza en la universidad liberal* (Vol. 13, pp. 729-750). Madrid, España: Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la universidad - Universidad Carlos III de Madrid / Editorial Dykinson. Handle: http://hdl.handle. net/10016/ 7886.

Zimmermann E. (1995). *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina, 1890-1916*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana / Universidad de San Andrés.

Zimmermann E. (2013). "Un espíritu nuevo": la cuestión social y el Derecho en la Argentina (1890-1930). *Revista de Indias*, *73* (257), pp. 81-106. doi:10.3989/rev indias.2013.004.

Religión y educación en las escuelas públicas de Tucumán. Escenarios silenciados de debate y exclusión

Pablo Plaza Castelucho
pabloestebanplaza@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT
Instituto Decroly - Nivel Superior
Escuela Ricardo Gutiérrez
Colegio Nacional - Nivel Medio.

"… El pensamiento es la libertad con respecto a lo que se hace, el movimiento mediante el cual nos desprendemos de ello, lo constituimos como objeto y lo reflejamos como problema"
M Foucault

Palabras clave*:* Religión, Público, Educación, Exclusión.

Las religiones son un elemento constitutivo del mundo de la vida y siguen constituyendo un desafío cognitivo, en lugar de desaparecer se sitúan en la esfera pública y al mismo tiempo pareciera necesario que renuncien a reclamar la posesión de la verdad (Cipriani, 2013) y a convertirse en "... una imagen del mundo o comprenhensive doctrine (…) que reclama ser la autoridad que estructure totalmente una forma de vida." (Habermas y Ratzinger, 2008, p. 30). En este sentido, Esquivel (2014) afirma que la religión sin la capacidad estructurante de siglos pasados sigue permeando con sus valores diversos planos de la vida colectiva. Es objetivo de este trabajo mostrar como la cristianitud católica es "...un habitus que marcó y continúa marcando profundamente a la sociedad argentina, sea cual fuera la religión, la convicción, la creencia o increencia de cada uno…" (Mallimaci, 2016, p.16) y como específicamente en los escenarios públicos escolares de la Provincia de Tucumán pareciera operar como cultura dominante desde la que se construyen, producen y distribuyen creencias y valoraciones.

La escuela como espacio público común y general, visible y manifiesto, abierto y accesible (Torres, 2014) donde los saberes deberían estar abiertos al contraste y al cuestionamiento de todos, criticables, modificables, marcados por la historicidad, aparece muchas veces expuesta en la Argentina a la pretensión eclesiástica de la Iglesia Católica de universalizar su moral religiosa (Navarro y Sánchez, 2015)

Si se analiza el contexto argentino y el lugar preeminente que la religión católica ocupa en la vida social y política del país, la misma no aparece relegada al ámbito de lo privado sino en un proceso continuo de disputa y legitimación discursiva (Torres, 2014) que podría estar dejando vedados e invisibles en los contextos escolares específicos aprendizajes vinculados al pluralismo religioso y cultural y a la posición de aquellos que no tienen sensibilidad hacia lo religioso; los debates en torno a la implementación de la educación sexual integral; la autodeterminación de la identidad sexual, la despenalización del aborto, el matrimonio

igualitario, las familias ensambladas, etc. Y Al mismo tiempo, estar obstaculizando la construcción de nuevos modos de reflexión ética laica que no se remite a Dios y a la ley divina como norma universal y objetiva sino a distintos ideales de vida que se fundamentan y se expresan a través de la pluralidad y la diferencia, implicando la imposibilidad de la homogeneidad.

En la Provincia de Tucumán diversos datos permiten sospechar que las escuelas Públicas se encuentran atravesadas por discursos que proceden de la moral religiosa y de modo más específico de la Religión Católica. No tan sólo tiene un espacio explícito la enseñanza de la Religión en la estructura Curricular del Nivel Primario, sino que al mismo tiempo la escuela parece ser el marco donde se conserva un repertorio de prácticas con visos de confesionalidad: oraciones cotidianas, sacramentos, fiestas patronales.

Este espacio Público, pareciera tener una carga iconográfica católica que muestra como sostiene Mallimaci (2016) "...el poder social y simbólico logrado por esa institución durante la larga militarización del país (…) al haber asociado identidad nacional con identidad católica" (p. 221). Esta manifestación de "propiedad" de lo público también se pone de manifiesto en la prescripción curricular de Educación Religiosa Escolar (ERE) de la Provincia de Tucumán (2014-2015) que sostiene a la misma como: "... proyecto curricular de la Religión Católica..." (p.237) y permite conjeturar que no es un documento surgido de una construcción ecuménica. Se justifica la enseñanza de la misma en todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo como una misión de la Iglesia, legitimada en la naturaleza del ser humano hecha para la trascendencia y se afirma que es confesional en su inspiración y en sus contenidos, pero respetuosa de la diversidad (ERE, 2014-2015, p. 237)

Al mismo tiempo es sugerente descubrir que el citado documento curricular, que prescribe contenidos para el Nivel Primario, contiene una sección en la que establece prioridades de la Educación Religiosa en el Nivel Secundario (ERE, p. 243) y Tucumán sostiene aún en el Ciclo Básico del mismo, el espacio curricular Formación Moral/Religión para el cual son designados profesores de religión que cuentan con el aval del Obispo. Esto último, podría dar cuenta de un proceso de producción y reproducción de hegemonía del discurso ético por parte de la Religión Católica.

Lo antes expuesto, permitiría inferir a la cotidianeidad escolar como una esfera pública sin independencia de la religión. Y poner en cuestión aspectos esenciales de la laicidad en la educación: el respeto a la libertad de conciencia, la autonomía de lo político frente a lo religioso y la garantía de la igualdad y no discriminación (Torres, 2014). Se naturaliza la presencia de la Institución Católica como única proveedora de sentido y de certeza única, lo que explica, en parte, el hiato existente entre la aprobación de normativas que generan un indudable avance en la ampliación de los derechos civiles y lo que efectivamente ocurre en las escuelas y los obstáculos que genera instalar temáticas vinculadas a los nuevos modelos de composición familiar, a los derechos sexuales y los derechos reproductivos, a los métodos anticonceptivos, al reconocimiento y la aceptación de las variadas identidades sexuales, al embarazo no

intencional en la adolescencia, al crecimiento de abortos realizados en condiciones de inseguridad. (Esquivel, 2015; Mallimaci, 2016)

Si la escuela, se presenta como un lugar de entrenamiento en género y ciudadanía y conlleva castigos, silencios, juzgamientos, reiteración o repetición forzada de normas y estilos corporales que crean efectos de naturalidad (Giuliano, 2017). Habría que preguntarse cuál es el peso de la Iglesia Católica en ese inconsciente social, produciendo y reproduciendo normas rígidas, donde la religión en cuestión sigue operando para determinar qué es lo correcto sobre la ética sexual, sobre la forma de matrimonio apropiada, sobre la obligatoriedad de una sensibilidad religiosa que pertenece a una supuesta naturaleza humana. Cuántas exclusiones producen estas categorías, cuánto espacio hay para que se manifiesten otras posibilidades de pensamiento, para que aparezcan singularidades que se sienten acalladas y violentadas en su forma de percibirse o de percibir el mundo. En qué medida ese poder simbólico determina la manera de mirar y genera discriminación y estigmatización.

Sin embargo, como sostiene Butler (como se citó en Giuliano, 2017) "...El aula es el lugar donde los valores se construyen y así también las posibilidades de pensar de otra manera, lo que necesariamente lleva a un conflicto generador...", es allí donde surge la resistencia, el desafío de determinadas categorías, la posibilidad de moverse en direcciones diferentes.

Bibliografía

Cipriani, R (2013). La Religión en el espacio público en Revista Cultura y Religión Vol. VII-Academia.edu. Procedencia Institucional: Universidad Roma.

Esquivel, J (2014). Religión y Política en Argentina. La influencia religiosa en las Constituciones provinciales en Revista de Direito da Cidade, Universidad do Estado do Río de Janeiro; 6; 2; 348-368.

Esquivel, J (2015). Religión y política: la influencia religiosa sobre las definiciones parlamentarias en materia de derechos sexuales y reproductivos. En Esquivel, J y Vaggione, J (Ed), Permeabilidades Activas. Religión, Política y Sexualidad en la Argentina Democrática (pp 19-34) Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

Foucault, M (1999); Estética, ética y hermenéutica, Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Giuliano, F (2017). (Re) Pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre Filosofía y Educación en Giuliano, Facundo (Ed) Rebeliones Éticas. Palabras Comunes. Conversaciones (Filosóficas, Políticas, Educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Ranciére y Slavoj Zizek (pp 161-188) Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Giuliano, F (2017). Bonus Track. La No-Escuela de Judiht Butler y la Rebeldía de un Pensamiento en Giuliano, Facundo (Ed) Rebeliones Éticas. Palabras Comunes. Conversaciones con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Ranciére, Slavoj Zizek (pp 229.248) Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Habermas, J; Ratzinger, J (2008). Entre Razón y Religión. Dialéctica de la Secularización. Traducción Pablo Largo e Isabel Blanco, Editorial Fondo de Cultura Económica, México.

Mallimaci, Fortunato (2016). El Mito de la Argentina Laica. Catolicismo, política y Estado. Buenos Aires, Argentina: Capital Intelectual S.A.

Ministerio de Educación de Tucumán, Proyecto Curricular de la Educación Primaria, Educación Religiosa Escolar (ERE) pág 229-276. Documento de trabajo 2014-2015.

Navarro, J y Sanchez, L (2015). Educación pública y religiosa. Debate jurídico: la escena en los medios de comunicación en La Trama de la Comunicación, Volumen 19, enero a diciembre de 2015 ISSN 1668-5628 - ISSN digital 2314-2634.

Torres, G (2014). La Iglesia Católica Argentina y la definición de lo público y lo privado en Revista Debate Do Ner. Universidad Federal Do Rio Grande Do Sul. Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas.

Las biografías escolares de los docentes formadores y su incidencia en la formación docente inicial para los ámbitos rurales de la quebrada de Jujuy

Griselda Puca Orazabal
gribal288@yahoo.com.ar
UNJu
Omar Jerez
jerezomar@hotmail.com
CONICET-UNJu

Palabras Clave: Formación Docente Inicial, Educación Rural, Biografías Escolares, Escuela Rural.

Presentación

El presente resumen corresponde a un trabajo de investigación donde se indagó sobre la formación docente inicial para los ámbitos rurales de Jujuy, analizamos los relatos de las prácticas de los docentes formadores y los procesos de formación docente inicial - de un Instituto de Educación Superior ubicado (IES) en la región de la Quebrada de Jujuy- del Profesorado de Educación Primaria (PEP), para escuelas que se hallan en ámbitos rurales. Los objetivos de la investigación estuvieron orientados al análisis del diseño curricular y toda aquella documentación que proveyera información respecto al abordaje de la modalidad educación rural, se consideró el relato de los docentes de materias de formación general y de los futuros egresados.

Nos interesó compartir algunos avances, en esta oportunidad acerca de la historia de vida de los docentes formadores y su relación con la elección de sus carreras, lo cual permitió advertir las tradiciones de enseñanza emergentes, las cuales que se vieron involucradas al momento de consolidar propuestas de abordaje en la formación docente inicial de sus estudiantes para escuelas rurales.

La investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa que, privilegiando el enfoque etnográfico, con la aplicación de técnicas cualitativas (entrevistas y análisis de documentación), teniendo en cuenta la lógica dialéctica, la cual supone el reconocimiento de la complejidad del mundo social, de sus múltiples facetas y contradicciones.

Algunos avances

En la búsqueda de conocer y fundamentar las prácticas de los docentes formadores, se hizo imprescindible su narración, pero sobre todo hubo interés por la comunicación de aquellas, esta distinción se fundamenta en que, *"deja entrever una diferencia cualitativa: comunicar aparece utilizada en la acepción latina de "estar en relación -comunión- con", "compartir", como un paso más allá del narrar - "contar un hecho", "dar a conocer"-, que denotaría una cierta exterioridad"* (Arfuch, 2007, p. 100).

Compartieron sobre sus trayectorias personales y profesionales, de la cual devienen sus propias prácticas docentes, y podría decirse que esas trayectorias son elementos constitutivos de la construcción de su identidad profesional, entendida esta última como:

> Construcción social más o menos estable que se da en un período. Se adquiere como un legado histórico, fruto de la transmisión de modelos y, también, como una transacción en las relaciones entre los actores sociales del cuerpo. Es así como se puede reconocer, un plano de interiorización individual de la profesión, y un plano social de producción y reproducción de la misma (Veiravé, 2006, p. 3).

Contribuyendo a este concepto de identidad profesional, Bolivar (2007) en Anijovich (2009) afirma que esta identidad sería el resultado de un proceso biográfico y social, constituyendo una construcción singular, vinculada a la historia personal y a las múltiples pertenencias que un sujeto lleva consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales), y por último la reconoce como un proceso relacional, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de los vínculos con los demás. De acuerdo a un estudio realizado por Torres (1998), señaló que existen saberes y competencias que los docentes adquieren a lo largo de toda su vida, y por supuesto esto involucra tanto al seno familiar como a la educación formal, y que para que existan reformas en el sistema educativo que sean favorecedoras, en tanto a la formación docente inicial, indicó que se debiera tener en cuenta las biografías de los docentes, las cuales se dan en un contexto determinado.

En este sentido, si bien este trabajo de investigación no tiene como foco el análisis de las biografías de los formadores del terciario, pero al mantener los diálogos con ellos, siendo recurrente el relato sobre sus historias de vida, de cómo y por qué eligieron la carrera docente, entendiendo entonces, que existe una fase previa al proceso de formación en el profesorado. Según Burgos (1993) afirmó que, conocer las experiencias que relatan los docentes permitirá interpretar lo que ellos vivieron. Y tal es así, que los mismos docentes formadores del IES de la región de la quebrada, expresaron esas historias, pero algo significativo que se rescató, es que ellos mismos pudieron, a través de la reflexión, darse cuenta sobre lo que venían haciendo en el aula y con sus estudiantes del PEP no sólo respecto al tema que interpeló, sino que les permitió el proceso de reflexión de sus formas de educar, esto se notó en los propios rostros de asombro, cuando relataban las experiencias que proponen al profesorado y las propias durante su formación inicial.

De acuerdo a lo que se viene afirmando, se entendió que la biografía escolar *"persigue asociar significativamente y desde su propio punto de vista sus primeros y últimos sucesos con los que se enfrentaron y enfrentan actualmente, directamente relacionados con su práctica docente y la formación permanente"* (Davini, 2009, p. 44). Los profesores del IES analizado apelaron a sus memorias como un saber que devino desde la experiencia propia, desde las vivencias que tanto la escuela y el profesorado les proveyeron durante su permanencia. Los relatos que se presentarán a continuación, darán cuenta sobre la relevancia que tienen las biografías escolares

para la realización en la docencia. En algunos, la familia ocupó un lugar primordial para la elección de la docencia, si bien hubo docentes que señalaron otros motivos, pero en este apartado se abordará sobre la familia como ese otro significante *"el ser humano en proceso de desarrollo, se interrelaciona no solo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla"* (Berger y Luckman 1991, p. 66).

En otras palabras, todo individuo nace en una sociedad y será a partir de esos otros significantes que irá conformando su identidad, en este caso los docentes formadores lo hicieron a partir de las expresiones de sus familias y de las experiencias que tuvieron con otros docentes durante su pasaje por la escuela primaria y secundaria, como también, por supuesto, en el profesorado, siendo que *"hablar de lo que uno vivió, de lo que a uno le pasó, implica una construcción y reconstrucción de nuestras experiencias y en ese proceder guiado por hechos, anécdotas y recuerdos, significamos lo vivido, aparecemos y nos proyectamos"* (Alliaud, 2005, p. 5). En consonancia con estas aseveraciones se expresan las siguientes palabras, donde explícitamente los docentes aseguran que dicha elección tuvo que ver con la cuestión familiar:

> Entrevistadora: entonces, ¿la docencia es como una vocación, algo que le gusta? Docente: sí, toda mi familia es docente, mis primas lo son (Docente Formador 2, p. 1).
>
> Nunca me plantee otra profesión más que la docencia, mis hermanos son docentes de grado (…) tenía como esa inclinación hacia la docencia, como esa mirada permanente del maestro del docente dentro de mi casa (Docente Formador 3, p. 2).
>
> (…) Quería estudiar el profesorado de filosofía que en ese momento existía en el Tello, pero decidí hacer el profesorado de nivel primario impulsada un poco por mi mamá, me dijo que primero haga una carrera corta y después que haga lo otro (…) los padres influencian (Docente Formador 4, pp. 2-3).

Una buena parte de lo que los docentes saben sobre la enseñanza, sobre los papeles del docente y sobre cómo enseñar, provenientes de su propia historia de vida y sobre todo de su historia de vida escolar (Tardif, 2000), siendo esta última influenciada por la permanencia e interrelación con ese otro significante, a partir de las entrevistas se puede decir que ese otro resultó ser la familia, el escuchar, el ver y el convivir con ellos permitió tomarlos como referencia de lo que se pretendía seguir estudiando.

Rambur (2015) sostiene que, en gran parte del decir de los docentes, la elección de la carrera estuvo relacionada con un intento de ascenso social -a través de un proceso de instrucción, la obtención de un título y un rápido ingreso al mercado de trabajo- para los sectores con una posición más incierta o precaria en la estructura social. Intento de ascenso social que aparece enlazado, además, a la igualdad de oportunidades. Los cambios ingentes, que atravesó y con mayor fuerza al día de hoy atraviesa la sociedad no sólo tienen injerencia en la cuestión económica, histórica, social, sino que impacta profundamente en lo educativo, mencionar acerca de las falencias, problemas, tensiones, desacuerdos, etc., requeriría hojas y

hojas de este escrito, pero esta no es la finalidad, sino que la intención es esbozar sobre ese contexto de la formación de los docentes formadores, los motivos por los eligieron la carrera docente.

Apreciaciones finales

A partir de este dialogo con los docentes formadores se pudo percibir una movilización subjetiva en lo que concierne a sus prácticas en tanto que, se instó a la reflexión de lo que se venía haciendo en el profesorado respecto al tema abordado por este trabajo de investigación, esto se reflejó al finalizar las entrevistas, cuando apagaba el dispositivo tecnológico que los grababa, al salir del lugar donde se encontraban, decían que el recordar su formación, ciertas vivencias educativas y familiares llevaron a repensar y a posibilitar ciertas prácticas que se venían realizando casi de manera automatizada.

Por lo que, un énfasis especial adquiere la biografía escolar, entendida ésta como el período vivido específicamente en la escuela o en el profesorado, siendo éstos estudiantes, lo cual resulta valioso porque constituye una fase formativa clave y su abordaje resulta provechoso para entender la práctica docente. Se supuso que dar importancia a esta cuestión, permitiría interpretar, en algunos casos, sobre los modelos de enseñanza, las tradiciones, las representaciones, sobre las prácticas docentes y pedagógicas (Achilli, 1996) llevadas a cabo en el profesorado. Dilucidar este punto fue importante, porque en primer lugar, permitió encontrar argumentos respecto a las propias prácticas de los docentes formadores, y de sus experiencias en escuelas rurales (biografía), en segundo lugar, admitió esclarecer sobre sus propuestas áulicas en el profesorado para las escuelas rurales teniendo en cuenta la diversidad cultural, pero no sólo proyectada hacia los estudiantes del nivel primario sino también permitió ver si se ponía foco en la diversidad cultural que se hacía presente en el aula de los propios estudiantes del PEP, y, en tercer lugar, posibilitó responder si sólo interesaba el desarrollo de los contenidos en tiempo y en forma o si en definitiva existían prácticas que hilvanen ambos polos: lo cultural con lo académico.

Bibliografía

Achilli, E. (2011) Módulo III Metodología y técnicas de Investigación. Programa de Formación docente e investigación. Centro de Estudios Avanzados UNC. Mimeo.

Alliaud, A. (2003) La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Vol. 1. Doctorado- Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional, Revista Iberoamericana de Educación.

Anijovich, R. Capelleti, Mora, M. Sabelli. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Editorial Paidós.

Arfuch, L. (2007). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires.

Berger, M, y Luckmann, T. (1991). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Davini, M. (2009). De Aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar". Reimpresión. Buenos Aires. Editorial: Papers

Torres, R. (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? Perfiles Educativos, núm. 82. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México.

Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. Revista Iberoamericana De Educación.

Representaciones sociales del sujeto pedagógico en contexto de encierro según los docentes y la población estudiantil de jóvenes adolescentes con causas sociales y penales, en un instituto de menores en San Miguel de Tucumán.

María de los Ángeles Quintana
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: sujeto pedagógico, contexto de encierro, representaciones sociales

Objetivos generales

1- Describir el proceso histórico que dio origen a las escuelas, en los institutos de menores

2. Conocer las representaciones que configuran al sujeto pedagógico en contexto de encierro

3. Comprender el funcionamiento de la escuela por dentro, articulada con el sistema carcelario en la actualidad

Objetivos específicos

1)indagar sobre las representaciones de las alumnas en contexto de encierro

2)Identificar el lugar que ocupa el docente dentro del instituto de menor y en la escuela

Metodología

El problema de investigación adopta una mirada metodológica cualitativa, para ello se implementará como recolección de datos entrevistas abierta propios de un enfoque socioeducativo a efecto de dar cuenta de las representaciones que tienen los alumnos y docentes en contexto de encierro.

Se plantean 2 muestras a) alumnas con causas sociales b) alumnas con causa penales

El siguiente trabajo fue presentado en la XVI Jornadas Argentina de Historia de la educación en el año 2010.Actualmente se reformularon varios conceptos ya que el mismo forma parte de mi tesina

El presente trabajo es producto de mi experiencia, donde me desempeñe por 3 años como Facilitador pedagógico. Dentro de esta institución se encuentra una escuela que en un principio funcionaba como escuela especial, llamada "escuela taller diferencial" creada 1970; Este instituto de menor se encontraba dividido en dos áreas alumnas con causas sociales; son aquella alumnas que al cumplir los 12 años pasan al presente instituto, estas adolecentes vienen pasando por distintas instituciones de menores o por distintas familias que quisieron adoptarlas donde la menor no se adecua regresando al instituto los psicólogos lo llama el (síndrome institucional)estas familias suelen acogerlas para servicios domésticos con la promesa de enviarlas a estudiar, suele darse los casos también de menores que son abusadas sexualmente por estas familias donde fueron alojadas, dentro de esta población existen

algunas adolecentes que presentan discapacidades que son las menos asistiendo a escuelas especiales fuera de la institución, la escuela fue registrada en su principio como una institución para alumnos con necesidades especiales pero no contaba con recursos necesarios para asistir a estas adolescentes, era una escuela más de taller que brinda a sus alumnas distintas actividades; Peluquería, corte confección, arte decorativo funcionando en dos turnos.

Asimismo, se encontraban adolescentes que ingresan por maltratos familiar como ataques sexuales, prostitución etc. estas alumnas por lo general saben leer, escribir en forma regular pero no concluyeron sus estudios primarios. Por otro lado, están las adolescentes en conflicto con la ley. La mayoría de estas alumnas no sabe leer ni escribir, ambos grupos dependen de la directora del instituto ya que por ley ejerce la representación de los incapaces.

Al llegar el programa Nacional De Inclusión Educativa todos estudiar a la institución, se debía presentar un proyecto, el mismo surge a partir de los intereses de las alumnas tema a desarrollar "Conociendo mi Tucumán", el programa busca crear estrategias que a modo de puente permita integrar alumnos con diferentes trayectoria escolares y sociales en el menor tiempo posible, al sistema formal.

El Objetivo del programa es la inclusión a la escuela de aquellos alumnos que por diversos motivos nunca ingresaron o abandonaron los estudios. Entre el año 2007 y 2008 se producen grandes cambios en la escuela entre ello el cambio de dirección especial a la dirección de jóvenes adultos.

En el año 2008 la dirección de la escuela estaba a cargo de una profesora de educación especial, cuando se produce el cambio de orientación asume la dirección de la escuela una docente que se desempeñaba como maestra de corte y confección, la misma asume por mayor antigüedad en el cargo no por idoneidad

La educación en contextos de encierro conforma un escenario altamente complejo, los establecimientos educativos que funcionan en instituciones penitenciarias desarrollan sus actividades en un campo de tensión permanente, donde se conjugan prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo con lógicas de funcionamiento diferentes: el primero la del castigo y disciplinamiento, fundante del derecho penal, el segundo el desarrollo integral de los sujetos, fundante de la educación. ¿Cómo aportan ambas instituciones, para que estas adolescentes insertas en una realidad distinta, puedan constituirse como sujeto pedagógico en contexto de encierro? Para dar respuesta a estos interrogantes según *Zaffaroni manual del derecho penal parte general pag216-220 explicita:*

> La pena privativa de libertad puede dividirse en tres grandes períodos
>
> a) Período de guarda: Desde el principio de la civilización hasta el siglo XVIII.
> b) Período como expiación y trabajos forzados a favor del Estado: Desde el siglo XVIII y hasta principios del siglo XIX.
> c) Período de la cárcel como moralización y resocialización del condenado: Desde principios del siglo XIX hasta nuestros días - firmemente influido por el régimen progresivo de la pena.

Las nuevas escuelas penales han introducido la noción de readaptación social o resocialización del delincuente encarcelado. Planteando la resocialización bajo tres grandes ejes conceptuales:

- La resocialización como un proceso de reestructuración responden en un principio a la idea de la corrección moral del reo

- Del pensamiento positivista, surgió la corriente de la resocialización como un proceso correctivo donde la delincuencia pasa a ser reconocible como anormalidad, dado por hecho biológico

- El correccionalismo pretende encontrar el proceso de resocialización en el sistema educativo.

La resocializadora de la pena ha pretendido que el trabajo y la educación sean herramientas concretas para lograr la transformación moral, la reinserción social de los detenidos.

El sistema penal argentino, las penas se imponen a mayores de 18 años. Los menores están sujetos a medidas de seguridad de tipo tutelar, si bien se lo priva de la libertad ambulatoria tienen el fin de proteger aquellos menores que han sido autores de delitos o que se encuentran en estados de abandono o que han sido víctimas de delitos. Estas medidas son cumplidas en los institutos de menores. Según las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia Juvenil, expresa que existen dos modelos políticos conceptuales con contenidos normativos.

El **proteccionista – salvacioncita,** cuyo origen puede vincularse con la creación del primer tribunal de menores en 1899, que diera lugar a la **Doctrina de la Situación Irregular** y cuya vigencia se extiende al presente. El otro, **garantizador**, tiene como eje la consideración de los derechos humanos de la infancia y da origen a la **Doctrina de la Protección Integral**, convención del derecho del niño

Todo lo prescrito en ambas doctrinas se cumple en forma regular.

Función de la escuela

Brinda a sus alumnas una labor de taller como un mecanismo de poder integrarla a la sociedad, se debe tener en cuenta si este mecanismo cumple con su función fundamental o se convierte en un espacio lo que las alumnas llamaban matar el tiempo, como una manera de poder escapar unas horas de la represión del sistema carcelario, estas actividades nunca son señaladas por las educandos como generadoras de destrezas y aprendizajes útiles para la vida fuera del instituto

¿Qué significado tiene para las internas ser alumnas dentro de una institución penitenciaria? ¿qué valor asume la educación como derecho? cuando ha sido privado del mismo se transforma en el único que pueden ejercer. He podido observar que la educación dentro de este instituto de menor es considerada un sinsentido, así mismo el sistema

penitenciario percibe al alumno como un objeto que debe obediencia ciega un sistema de control disciplinario. Cualquier actividad, sin sentido lejos de educar deseduca.

En el año 2007 se incorporó una docente del EGB asistía a la escuela tres veces por semana repartía su tiempo con las alumnas con causas sociales /penales, ambos grupos no podían compartir el espacio educativo ni otras formas de recreación que la escuela pueda ofrecer, motivos; varios entre ellos de agresión entre las alumnas causal que termina con la aplicación del peor mal para una interna el CHANCHO, significante que tiene muchas acepciones[105].Pensamiento de la autora

> Pieza de 4x4, con escasa ventilación poca luz, las alumnas son llevadas en caso de mal comportamiento, como ser la auto mutilación, agresiones etc. poniendo en peligro sus vidas y al de resto de sus compañeras, se las aísla por uno o más días de acuerdo a la situación, el chancho como fue bautizado por las alumnas puede proporcionar distinto significante "los sujetos están creados pro-creados por leyes institucionales estas incorporan al sujeto en su tejido legal lo inscriben lo registran en lo civil con un nombre, apellido apela a una transmisión de símbolos de referencia heredada en forma patrilineal, es por estar instituido que el sujeto da cuenta de su filiación de su genealogía, ósea los sujeto somos hijos de las instituciones, de la institución familiar, de la institución estado, iglesia,esta ligazón a las instituciones nos inserta a lo simbólico-una ligazón simbólica que da cuenta de la relación con las instituciones en el lugar del procreador ya que los sujetos somos efecto-hijo de las instituciones y deudor de ella, debe su nombre su apellido su filiación, las alumnas temen ir a este lugar que simbólicamente es la ley del padre simbólico comparada con las leyes del sistema judicial prohíben y ordenan, pero este padre simbólico, represivo excede su poder

En el 2009 la escuela quedo sin docente del EGB, pero continuaban con las clases de taller a fines del año siguiente se incorporó el programa FINE, las alumnas quedaron un año sin docente, retrasando su incorporación al sistema formal.

¿Cómo articulan sus funciones estas dos instituciones? La escuela y el instituto de menor. Me lleva a pensar por todo lo expuesto como dos dispositivos institucionales necesarios para disciplinar y controlar la población que se encuentra allí en función de un proyecto político, ideológico, económico de los intereses propios de una clase; que en el marco del sistema capitalista es la clase dominante. En este sentido resulta apropiado el concepto, de poder propuesto por Foucault Vigilar y Castigar (1976)

> Toma la idea de poder como fenómeno de dominación masiva y homogénea de un individuo sobre los otros, de una clase sobre las otras; para concebirlo como algo que circula que funciona sólo en cadena, se ejercita a través de una organización reticular.

Este poder transita transversalmente. El individuo es efecto del poder y circula a través del individuo que lo internaliza.

> La teoría de la resocialización descripta anteriormente busca integrar ambos sistemas en un solo plano, resulta imposible su aplicación por la pugna que se produce entre ambos, produciendo lo que Ulloa dice el síndrome de violentación institucional, Para concluir

¿Cuál es la representación que tienen las alumnas y docentes?

Las alumnas como las docentes a través de entrevistas realizadas se perciben manoseada por el sistema por el otro lado un aprendizaje sin sentido esta dicotomía de palabras se puede conjugar de la siguiente manera; un sistema manoseado no tiene sentido Citando a Paulo Freire

> Lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime.

Bibliografía

Compilación de textos boletín electrónico TAE inclusión educativa (boletín Nº 6 septiembre 2005)
Elmiger. Efecto de la ley articulo revista de psicología Nº 44 pág. 12
Lineamientos Gral. del Programa TAE
Michel Foucault vigilar y castigar pag 135-142
Pedagogía del oprimido Paulo Freire pág. 75-77
Regla de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia Juvenil (Reglas Mínimas de Beijing)
Zaffaroni manual del derecho penal parte general pag216-220

El impacto de las políticas de formación docente en los IES de la jurisdicción de Tucumán

María Elena del Río
mariaelenadelrio@hotmail.com
Eduardo Iglesias
Elizabeth Jaime
Eleonora Quiroga Curia
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: formación docente, políticas educativas, cambios curriculares, impacto

Introducción

El presente trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación "La Profesión Docente en el Nivel Superior no Universitario: Cambios Curriculares e Institucionales y su incidencia en la Identidad Profesional de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

Se analizan las acciones de la política educativa jurisdiccional, en concordancia con los lineamientos de la política educativa nacional entre los años 2007 y 2012 a partir de: Indagar el proceso de reforma de la Profesión Docente en el nivel superior del Sistema Educativo local, además de estudiar la diversificación de roles, funciones y ámbitos de desempeño generadas por la normativa y la política educacional. La investigación privilegia un enfoque cualitativo. En este encuentro mostraremos las voces de docentes de Institutos de Enseñanza Superior de gestión pública y privada y de profesionales a cargo de la Gestión a nivel jurisdiccional durante el periodo arriba mencionado.

Construcción de una política federal: Líneas de trabajo en la jurisdicción

Esta construcción constituyó un proceso complejo, dinámico y sostenido en el tiempo, que resultó de la generación de colectivos críticos que se articularon a partir de la reflexión conjunta y de experiencias impulsadas y coordinadas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), desde abril de 2007. Las voces de docentes y de los agentes en cargos de gestión constituyen aportes valiosísimos para leer la realidad a partir de conocer el impacto de las reformas en la formación docente. Se advierte que no fue un proceso lineal sino todo lo contrario, ya que implicó construir de una manera federal, las políticas de alcance nacional. Desde la gestión se manifestó que se trabajó en la promoción de políticas que surgieron del intercambio y el trabajo compartido. Se definieron prioridades que contemplaban dos dimensiones: la organizacional y la formativa, tendientes al fortalecimiento del sistema formador y, a la consolidación y articulación de las funciones con respecto a la formación inicial, continua, y el apoyo pedagógico a escuelas, además de la investigación pedagógica. Tucumán transitó dos etapas en el proceso antes mencionado, la del marco normativo y la elaboración de los nuevos diseños de la formación de profesores de los diferentes niveles del

sistema educativo. Paralelamente se organizó el registro federal de las instituciones y de las ofertas de formación docente. En este encuadre se implementaron a partir del periodo 2009/2010 y 2011, además de ofertas de Desarrollo Profesional Docente de Instituciones dependientes de la Dirección de Nivel, las siguientes acciones, entre otras:

- Organización y concreción de reuniones, con directivos de instituciones de gestión estatal y privada para la presentación, discusión y consenso de "Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y de Desarrollo Profesional".
- Elaboración de la normativa jurisdiccional.
- Seguimiento, monitoreo y asesoramiento de las acciones de desarrollo profesional docente
- Análisis de la demanda potencial de desarrollo profesional docente para los nuevos roles y funciones del sistema educativo.

En las entrevistas se plantea también un cambio conceptual al pasar a hablar de desarrollo profesional docente en lugar de capacitación, ya que compromete la dimensión política y social de la formación docente. En este sentido, la jurisdicción participó en acciones dirigidas a equipos directivos de los ISFD, para fortalecer su rol en el impulso de proyectos de innovación y mejora institucional, la implementación de dispositivos de capacitación dirigidos a formadores y directivos, para fortalecer la utilización de TICs y la instalación de acciones de acompañamiento pedagógico a docentes noveles que iniciaban su desempeño profesional. Además se dio impulso a la formación en servicio para docentes de los ISFD y los docentes de escuelas asociadas de los niveles educativos para los cuales forman, integrando diferentes modalidades intentando atender en forma sistemática a las necesidades de las prácticas pedagógicas de las escuelas. Esto se desarrolló ampliamente a lo largo de los años con la Jornadas Nuestra Escuela, hoy llamadas de Formación Situada.

También se trabajó en la participación de docentes en el programa de Visitas al exterior, en el desarrollo de acciones de formación continua a través de la Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa y en la implementación de propuestas de desarrollo profesional jurisdiccionales atendiendo a las necesidades y prioridades identificadas en los distintos niveles del sistema educativo.

Mención especial le cabe a el Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional (PFJ) propuesto por el INFD, producto de reuniones intensivas cada dos meses entre referentes del INFD, de la provincia de Tucumán y de la Dirección de educación superior. Se fortalecieron las condiciones curriculares, organizacionales y normativas de la formación docente en la provincia. Para ello, se proveyó de asistencia financiera- técnica y se promovió la gestión y la articulación de las políticas nacionales, jurisdiccionales e institucionales, en el marco de las definiciones acordadas federalmente para el sistema formador y para el sistema educativo en su conjunto. Se focalizaron en torno a tres ejes:

1.Desarrollo curricular. Fortalecimiento de diseños, construcción de normativas, capacitación en ejes nuevos disciplinares.

2.Trayectorias estudiantiles. Sostener y acompañar trayectorias. Acompañamiento académico a alumnos en riesgo pedagógico de la escuela secundaria de la zona de influencia de los ISFD a cargo de alumnos beneficiarios de becas nacionales.

3.Desarrollo Organizacional. Elaboración del Régimen Académico Marco (RAM) y del ROM.

Se delimitaron también acciones provinciales en torno a la línea de proyectos de mejora institucional (PMI) para instituciones públicas

Los docentes y su posicionamiento ante la reforma de la formación docente

La posición de los docentes ante la reforma señala una mirada positiva cuando se evalúan sus dimensiones pedagógicas, pero sucede lo contrario cuando valoran el impacto en términos de calidad y de la asignación de presupuesto para la implementación de dicha reforma.

Señalan disparidad en el acompañamiento del equipo directivo y en algunos casos incertidumbre y desconcierto frente a los nuevos planteos curriculares de la reforma.

Reconocen algunas instancias de trabajo interinstitucional pero algunas voces docentes no identifican situaciones de trabajo planificadas y que formen parte de la micropolítica institucional. Más bien consideran que el voluntarismo personal de algunos colegas permitió un mejor desempeño de sus tareas. No se reconoce que la institución es quien debe hacerse cargo de orientar las acciones en los nuevos espacios curriculares.

En el modo de encarar su tarea ponen en evidencia los distintos modelos en los que han sido formados o que han ido interiorizando en su actuación profesional, como configuraciones de pensamiento y de acción que se mantienen a lo largo del tiempo, pues están institucionalizadas e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los propios sujetos. Señalan que los cambios que se produjeron no son sólo a nivel de estructuras curriculares sino también organizativas y de funcionamiento han sido valiosos y muy importantes.

El impacto de la reforma en el ejercicio del rol docente : mirada desde la gestión

Desde la dirección de Educación Superior y Artística se manifestó la compleja tarea que implicó generar nuevas comprensiones y conceptualizaciones de la tarea docente y del propio proyecto educativo de las escuelas. Señalaron la importancia de la reflexión sobre la identidad profesional y laboral de los profesores en vistas a propender desempeños profesionales flexibles, abiertos, comprometidos socialmente y capaces de dar nuevos sentidos a los aspectos profesionales, sociales y laborales que están presentes en el oficio docente. En el trabajo con directores de los IES la gestión señaló que el cambio de la formación docente les exigió mayor número de hs en el trabajo con colegas, incorporación de la tecnología, actualización bibliográfica y capacitación continua. La incorporación de nuevas materias supuso cambios curriculares, sin embargo, desde la perspectiva de las actitudes del profesor no deben extrañarnos inseguridades y desconfianzas ante la modificación de los contenidos curriculares. Aparece la fragmentación de las actividades del profesor, además de las clases,

deben empeñarse en labores de administración; reservar tiempo para programar, evaluar, investigar en el aula, orientar a los alumnos, y reuniones de coordinación. Señalan la falta de tiempo para atender a las múltiples responsabilidades que se han ido acumulando. Los rápidos cambios en las sociedades denominadas posmodernas, la masificación de la escolaridad y el continuo cuestionamiento social a la educación en general, al decir de, Lourdes Montero (2001), provocó un movimiento de desestabilización, y sumió a los profesores/as en una crisis de identidad, de manera tal que en opinión de muchos resulta urgente reconstruir un nuevo sentido de la profesión.

Consideraciones finales

Lo hasta acá expuesto representa sólo un recorte en el trabajo de investigación. Sin embargo podemos preguntarnos ¿qué se puede esperar de las reformas que se implementaron como aporte al mejoramiento de la calidad de los logros del sistema educativo en su conjunto? Se lograron sustantivos análisis en la consolidación de la identidad del nivel, que hacen visible la especificidad de la formación docente, de los avances en el marco normativo y el crecimiento de la participación de los estudiantes en la construcción de su rol como profesionales de la enseñanza y como garantes del estado.

Sin embargo puede decirse que la construcción de la identidad profesional docente sigue centrándose en la enseñanza como actividad nodal. Toda reforma tiene sentido si modifica lo que sucede en las aulas. Más allá del sentido y la amplitud de los impactos de esas políticas en las instituciones y prácticas educativas, en la mayoría de los casos generaron nuevos desafíos a la gestión en cuanto a decisiones políticas y también al trabajo cotidiano de la mayoría de los docentes. Pero no sólo las políticas de reforma afectaron el trabajo y la identidad de los docentes, ya que todo lo que sucede en la sociedad "se siente" en las aulas. En este avance podemos decir que los cambios y la reforma por un lado fortalecieron el proceso de desarrollo curricular propio del nivel pero por otro,sumieron a los docentes en una crisis de identidad, de manera tal que resulta urgente reconstruir un nuevo sentido de la profesión. Los resultados apuntan a producir conocimiento en un área fundamental como lo son los estudios de la Profesión Docente en la jurisdicción y las formas que impactan los procesos de reforma.

Bibliografía

Aguerrondo Inés (2002), Escuelas del futuro. Cómo piensan las escuelas que innovan. Papers Editores Educación, Buenos Aires. Argentina.

Alliaud, Andrea (1995) Pasado, presente y futuro del magisterio argentino. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA), Año IV, Nº 7. Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina.

Davini, M. C.; Birgin, A (1998): Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones En: Políticas y sistema de formación. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina

Di Tullio, Emma (2005): Formación y profesionalización docente. En: La educación Superior no universitaria en Argentina. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina

Díaz Barriga, A.; Inclán Espinosa, C. (2001): El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Revista Iberoamericana de Educación. Nro. 25. OEI.

Diker y Terigi, F (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta, Editorial Paidós, Buenos. Aires. Argentina

Montero, Lourdes (2001) La construcción del conocimiento profesional docente. Edit. Homo Sapiens. Buenos Aires Argentina

Puiggrós, A. (1999) Sujetos, Disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Ed. Galerna. Buenos. Aires. Argentina.

Tenti Fanfani, E. (2007): La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI, Buenos Aires. TENTI FANFANI Emilio (2005); La condición docente. Datos para el análisis comparado. Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo XXI, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E (2005): La condición docente. Siglo XXI. Buenos. Aires. Argentina.

Tenti Fanfani, E (2010): Estudiantes y profesores de los IFD. Opiniones, valoraciones y expectativas.Ed. SigloXXI. Bs. As. Argentina

La perspectiva sociológica de la educación en los planes de estudios formación docente inicial

Eleonora Inés Quiroga Curia
María Elena del Río
Guillermo Fernando Medina
guillernandomedina@gmail.com
Facultad de Filosofías y Letras – UNT

Palabras clave: Sociología de la Educación, Formación Docente Inicial, Prácticas docentes, Práctica social

Introducción

Este trabajo tiene como propósito conocer y analizar el impacto que tiene en los estudiantes de formación docente y en sus prácticas profesionales propiamente dichas, la inclusión de la disciplina Sociología de la Educación en los planes de estudio de los Profesorados para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria, en los Institutos de Enseñanza Superiores de la provincia de Tucumán.

La formación inicial tiene una importancia sustantiva, ya que genera las bases para la intervención estratégica, en su dimensión política, socio-cultural y pedagógica, en las escuelas y en las aulas. Además a lo largo del trabajo y de las voces de los estudiantes se aprecia que la inclusión de la disciplina les permite realizar un análisis y comprensión de la sociedad y la cultura, la función social de la escuela y fundamentalmente la actuación de los docentes en contextos socioculturales diversos, que por lo tanto requiere de dispositivos diferentes.

Consideramos que la incorporación de esta disciplina influye notoriamente en la formación docente en general y en las prácticas profesionales en particular. En la mayoría de ellos se encuentra en segundo año, es decir, antes que los estudiantes diseñen sus intervenciones pedagógicas -didácticas para realizar las prácticas áulicas.

Los docentes para el siglo XXI deben poseer las herramientas necesarias en un contexto complejo y multireferenciado como es el presente.

A partir de este trabajo podemos señalar que los estudiantes reflexionaron sobre su formación y aparecieron cuestionamientos, respuestas y miradas que sirven para acompañar y enriquecer las prácticas docentes.

A lo largo del trabajo con los estudiantes se observa que el impacto es importante y valioso ya que conciben a la Sociología de la Educación como esencial en la medida que les proporciona una "mirada" desde el conocimiento que permite valorar la importancia de la educación desde una perspectiva diferente, la sociológica.

Inclusión de la Sociología de la Educación en los planes de estudios

La calidad de la educación de un país se logra sin lugar a dudas, si se fortalece y mejora prioritaria y sustancialmente la formación docente de quienes enseñan y forman a las nuevas

generaciones. La formación de los docentes es un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional.

Por lo tanto la formación inicial tiene una importancia sustantiva, ya que genera las bases para la intervención estratégica, en su dimensión política, socio-cultural y pedagógica, en las escuelas y en las aulas.

La formación general favorece la comprensión e interpretación de la complejidad de los fenómenos educativos, promueve una formación cultural amplia y permite a los futuros docentes el vínculo con los diversos modos de expresión, transmisión y recreación de la cultura en el mundo contemporáneo. Se orienta, no sólo a la comprensión de los macro-contextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también a sentar bases en torno a las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica.

La Sociología de la Educación ofrece los marcos disciplinares y conceptuales sustantivos para comprender la complejidad del hecho educativo y asumir los desafíos que implica ejercer la profesión en diferentes contextos socioeconómicos y culturales en tiempos actuales.

La inclusión de la disciplina Sociología de la Educación en los nuevos planes de estudio de los diferentes profesorados constituye un aporte único, sustantivo e imprescindible en la Formación Docente.

Para ello resulta necesario mirar al mundo de la educación desde un lugar diferente al que estamos acostumbrados. Se plantean un conjunto de temáticas que marcan la relación entre la educación y la cuestión social, el funcionamiento del Sistema Educativo, la construcción social de la realidad y la dinámica entre la exclusión y la inclusión social y educativa.

Además del análisis sociológico a las estructuras y problemas de lo que sucede en las escuelas, concibiendo a la institución escolar como construcción social y poniendo especial énfasis en aspectos de la acción pedagógica y la experiencia escolar (cultura juvenil, educación y género etc.). Los estudiantes manifiestan esto como muy valioso y necesario, para actuar mejor y ser más eficientes en el trabajo en el aula y/o la institución.

Desde un abordaje teórico que se complementa con las voces de los estudiantes se considera como propósito central de la materia articular ejes de discusión respecto de los desafíos que se le han planteado históricamente y en la actualidad al campo de la producción teórica e investigativa de la Sociología de la Educación; en particular a aquellos referidos al problema de la producción y reproducción de la sociedad y a la contribución específica de la educación a esta cuestión.

También en el análisis se pudo apreciar un andamiaje conceptual que permite una reflexión crítica y su posterior transferencia a las decisiones diarias que se asumen en la realidad escolar. Mencionan temas aprendidos durante el cursado que en su gran mayoría estuvieron excluidos en la formación docente, y cuyo tratamiento es imprescindible para

comprender la vida en las escuelas y en las aulas desde su significación social y sobre todo el papel de los sujetos sociales en las mismas.

La sociología de la educación señala líneas de análisis para comprender el tipo de sociedad cambiante en la que se inserta la escuela hoy y cómo ésta ha de ser capaz de responder a los retos que aquella le plantea.

Sentido e importancia en la Formación de los docentes

La sociología de la educación proporciona un tipo de conocimiento que permite, valorar la importancia de la educación para el sujeto y para la sociedad misma y lo ayuda a descubrir qué pueden hacer para aportar principios de solución a problemas que se presentan en la escuela y el aula y que requieren de otra mirada: "la sociológica".

"Aprender sociología significa distanciarse de nuestras interpretaciones personales del mundo para mirar las influencias sociales que conforman nuestras vidas". (A. Giddens).

La sociología tiene un significado práctico e implicaciones concretas para nuestras vidas y, como ciudadanos nos puede ayudar, como señala Giddens (1999) a comprender las instituciones y situaciones sociales, a considerar las diferencias culturales, a evaluar los efectos de las políticas sociales en nuestras prácticas y como un instrumento utilísimo en el aumento del auto-conocimiento acerca de nuestra identidad y las relaciones con nuestro entorno.

El currículum viene dado en función del tipo de profesional que se quiera formar, estando la inclusión en los planes de estudios de unas materias u otras en consonancia con el perfil de profesional que se pretende obtener en cada momento.

Desde tales asunciones, resultaría así explicable la tardía inclusión de la Sociología de la Educación en la formación de los docentes de nivel superior no universitario, como un

La enseñanza de la Sociología de la Educación en la profesión docente se debe orientar, fundamentalmente a mostrar que las cosas no son siempre lo que parecen, y que tiene como misión fundamental la necesidad de generar espacios en donde se puedan visibilizar y desocultar aquellas cuestiones que permanecen "ocultas", desde una sociedad que opta por continuar ocultando las problemáticas que flagelan precisamente a los sectores más vulnerables.

Teniendo en cuenta estos datos se puede decir que cuando se toma la decisión de incluir el espacio curricular sociología de la educación ya se está tomando una posición, sobre todo a saber, que actualmente la comprensión del mundo de la educación tiene una importancia política particular porque se ha convertido en un espacio de lucha por la apropiación de una especie cada vez más estratégica de capital, que es el conocimiento. Así lo manifiesta E, Tenti Fanfani, sobre todo cuando se refiere a la importancia de este campo del conocimiento, ya que los efectos de las transformaciones sociales recientes en todas las dimensiones de la sociedad nacional se manifiestan en las instituciones, prácticas y productos educativos.

Es importante considerar también que sin el uso de un marco conceptual preciso, el análisis de la realidad social no supera el que se hace desde el simple sentido común. La

perspectiva sociológica consiste en ver aquello que escapa a la mirada espontánea y simple del hombre común.

En Síntesis

La Sociología de la Educación con su *corpus* teórico y la investigación empírica, está en condiciones de describir, explicar y comprender los fenómenos, instituciones y procesos educativos. Afortunadamente se logró instalar en la formación docente la mirada sociológica sobre los problemas educativos de manera que pueda serles de utilidad a los docentes en su trabajo tanto dentro como fuera de la escuela y las aulas.

Esto consiste pues, en brindar los elementos teóricos y prácticos que ayuden a los futuros profesores a leer y comprender el complejo vínculo entre sociedad y escuela, pero sobre todo ser conscientes del tipo de sociedad cambiante en la que se inserta la escuela y cómo ésta ha de ser capaz de responder a los retos que aquélla le plantea.

Paralelamente a los cambios en la formación docente en general y la inclusión de la sociología de la educación, podemos decir que este trabajo marca el fuerte impacto que la materia provoca en los estudiantes a partir de la construcción de una nueva mirada de la realidad escolar y social, y la importancia de reconocer la influencia de la sociedad en la escuela. Estos son:

- Poder trabajar en una sociedad compleja, cambiante y multicultural.
- Generar las condiciones necesarias para que los alumnos/as comprendan el escenario sociocultural político y económico que enmarca sus desarrollos actuales, entendiendo que la profesión docente, comprende una práctica social enmarcada en instituciones con una manifiesta inscripción en el campo de lo estatal y sus regulaciones.
- Analizar y situar los distintos escenarios antes mencionados que enmarcan las producciones teóricas de la Sociología, desde la contribución de paradigmas educativos críticos, que permitan desnaturalizar las prácticas complejas y cambiantes que describen los procesos educativos actuales.
- Y propender a construir un andamiaje conceptual que permita a los alumnos en sus prácticas áulicas una reflexión crítica y la transferencia de conocimientos de la sociología a las decisiones pedagógicas.
- Construir una mirada crítico reflexiva, de las diferentes realidades socioeducativas, en donde cada profesional tendrá que actuar.

Es cierto que el cambio requerido en el ámbito de la formación de docentes no se resuelve agregando materias, años de estudio, retocando el currículo vigente o modernizando las instalaciones, pero es un buen comienzo, para dar respuesta a la necesidad de un nuevo paradigma de formación docente

Bibliografía

Bonal, Xavier (1998), Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas". Paidós, Madrid.

Durkheim, E. (1975), *Educación y sociología*, Barcelona, Península.

Fernández Enguita, M. (2016). El informe Coleman. Una lección de sociología y de política. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 9 (1).

Fernández Enguita, M. (1998), Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo. Ariel, Barcelona.

Giddens, Anthony (1991), Sociología, Madrid, Alianza

Guerrero Serón, A. (2007), *Manual de Sociología de la Educación*. Síntesis, Madrid.

Kaplan, Carina V (2018) "Conferencia de cierre: meditaciones sobre desigualdad sobre la Sociología de la Educación en Encuentros de Cátedra de Sociología de la Educación. Universidad Nacional del Sur. Ediuns

Quiroga Curia, Eleonora (2015) (Compiladora) "Temas de Sociología de la Educación. Un abordaje social desde diferentes miradas de la realidad"

Tenti Fanfani, E (2010), *Sociología de la Educación*. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires

Tenti Fanfani, E. (1994). La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron. En Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas.

Tenti Fanfani, E. (2009). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario.

Identidad y formación docente. El caso del profesorado de sordos e hipoacúsicos en la provincia de Tucumán

María del Huerto Ángela Ragonesi
mariluragonesi@yahoo.com.ar
Susana Adela Barros
Guillermo Fernando Medina
Alexis Maximiliano Paz
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Identidad profesional - Formación Docente Inicial - Educación Especial - Sordos e Hipoacúsicos

Introducción

El presente trabajo expone los resultados parciales de una indagación en curso que forma parte del Proyecto "La Profesión Docente en el nivel superior no universitario: cambios curriculares e institucionales y su incidencia en la identidad profesional (2007-2017)" que se desarrolla en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Habida cuenta de las transformaciones sufridas por el sistema de formación docente en el país a partir de la implementación de la Ley 26.206 este Proyecto se propone indagar las funciones, nuevos roles y prácticas docentes en los IFD Jurisdiccionales y su incidencia en la conformación de la identidad profesional.

La provincia de Tucumán, en consonancia con lo establecido en la LEN y en el Consejo Federal de Educación (Res 24/07; 30/07) inició en el período de estudio un cambio en los diseños curriculares de la formación docente. Esta exposición se centra en el proceso del diseño curricular de la carrera de Profesorado de Educación Especial Orientación Sordos e Hipoacúsicos y en su incidencia en la construcción de la identidad profesional docente. La particularidad de Tucumán estaba en que el diseño de la década del noventa formaba para las cuatro discapacidades / necesidades educativas especiales (sordos e hipoacúsicos, ciegos, intelectuales y motores). La formación inicial que recibían los profesores era generalista, sin profundidad en los sujetos. La Provincia decide, para responder a las normativas nacionales, reconvertir la carrera de Fonoaudiología, que tenía diseños curriculares institucionales y debía ser reformulada, en el Profesorado de Educación Especial Orientación Sordos e Hipoacúsicos (en adelante, PSHA). Esta indagación se propone reconocer la incidencia en la constitución identitaria de los docentes que transitaron ese proceso de reconversión, ya que ello significo procesos particulares de participación de los actores y modificación de los paradigmas vigentes en la educación de sordos, propiamente dicha.

Marco Teórico y Metodología

Los conceptos fundantes de esta indagación giran alrededor de la concepción de identidad. La identidad es una construcción social, personal y colectiva, fruto de la interacción con otros. Los escenarios de esta configuración subjetiva son variados, complejos, porque se cruzan aspectos coincidentes entre sí, y también, divergentes. Siguiendo a Tamayo y Wildner (2004) se afirma que los elementos de la identidad son el *reconocimiento* de sí mismo y el sentido de ser; la *pertenencia*, el estar en un lugar; y la *permanencia,* que se relaciona con el tiempo y la duración del estar. Los sujetos somos productores de nuestra propia existencia y en esa producción social se encuentra el trabajo, entendido como una acción planificada y social, organizadora del psiquismo en tanto y en cuanto es un proyectarse sobre el medio con una función transformadora. En esa línea de pensamiento Tamayo y Wildner afirman: "somos lo que hacemos" (p.19). La identidad profesional reconoce esos aspectos, porque se constituye en un espacio, un tiempo y alrededor de una tarea, siempre en interacción. Ello colabora a construir el "nosotros", que alude a las identidades colectivas, a las formas de ser y estar en un lugar que se comparte y se reconoce como propio (Tamayo y Wildner, 2004).

El Proyecto se enmarca en un paradigma cualitativo, aun cuando reconoce aspectos de lógica cuantitativa dada la complejidad del objeto de estudio. Se llevaron a cabo análisis de documentos nacionales y jurisdiccionales y se implementaron entrevistas en profundidad a los actores involucrados. Para esta ponencia se focalizó en un Instituto de Formación Docente sito en Capital, único en su tipo por las condiciones que más abajo se detallarán. Con la triangulación de estos instrumentos de recolección se logró la reconstrucción de la perspectiva personal de los actores.

Discusión y Resultados

Tomando las categorías de Elbaz (1990) que cita Fernández Cruz (2004) se puede afirmar que para la elaboración del diseño curricular del Profesorado de Educación Especial Orientación Sordos e Hipoacúsicos, (Res 835/5 (MEd.) de la Provincia de Tucumán) se construyó un proceso con características mixtas entre el "*limitado*" y el "*basado en la escuela*". *Limitado* porque si bien un colectivo de docentes registraba la necesidad del cambio en el Profesorado de Educación Especial, y también en Fonoaudiología, no acordaban con el sentido del cambio.

Testimonios dan cuenta de ello:

> "…Cuando se gesta esta nueva carrera intervienen profesionales del área de educación especial que trabajan con los de educación superior y entre ellos plantean la nueva carrera y la diseñan entre las dos, las dos direcciones en su momento…"

Interesa indagar el caso del PSHA porque si bien en la institución se mantienen aspectos espacio temporales, en términos generales, es la tarea la que ha cambiado en varios sentidos. Se explica así:

En primer término, un plantel docente formado preferentemente por fonoaudiólogos, un espacio laboral en el sector salud, definido y regulado por normativas afines, debía reconvertirse a una carrera de formación docente. "*…Yo he sentido una pena cuando cerraron fono… en la carrera de fono nos identificábamos con el trabajo…dicen que hay muchos, pero hay muchos de todo…"*, dice una docente participante del proceso. Allí están condensadas las representaciones personales y colectivas acerca de la estrecha relación entre el ser y el hacer.

Fonoaudiología era una carrera *sui generis* que, a partir de las nuevas regulaciones nacionales no era ni tecnicatura ni profesorado, debía cerrarse porque tenía tres años de duración, y el título que otorgaba perdía a corto plazo y definitivamente la validez nacional.

En segundo término, el cambio de paradigmas científicos. El fonoaudiólogo está preparado para rehabilitar funciones del habla que se hubieren perdido o no formado, es un perfil técnico sanitario asistencial. Paralelamente, hay una reconceptualización de la educación especial, dice Parrilla Latas (1997). La educación de sordos e hipoacúsicos se había desarrollado centralmente en la controversia oralismo – bilingüismo, aún vigente[106]. Es decir que la tarea de esos docentes fonoaudiólogos cambia totalmente. Ya no forma a sus futuros pares, sino que forma docentes, pero, además, con un cambio de paradigma en la educación del sordo e hipoacúsico. El fonoaudiólogo busca oralizar al paciente, el profesor de sordos, en cambio deberá trabajar con los sordos, que no son discapacitados sino que constituyen una comunidad, cuya lengua materna es la lengua de señas y desestimar la oralizacion.

En tercer término, la condición de trabajador del docente formador del Instituto Formador, que al cerrar la oferta de fonoaudiología debía ser reubicado garantizándose su estabilidad laboral.

Entonces se entrecruzan y articulan diferentes cuestiones que han generado una crisis en la identidad profesional por la pérdida de referentes.

Indagados los docentes en relación a estas condiciones se identifican diferentes tensiones: la primera, una tensión entre un diseño curricular elaborado de modo participativo / restringido; la segunda, una tensión entre formar para un perfil asistencial versus formar para un perfil docente; la tercera, entre la estabilidad y la precariedad laboral.

En relación a la primera tensión, se indagó entre los agentes que participaron. Todos coincidieron en los escasos márgenes de colaboración permitido a los docentes

106 La carrera de Fonoaudiología estaba pensada desde tradiciones herederas del higienismo médico, enfoques "oralistas", conductistas, con propuestas homogeneizadoras del habla, que descontextualizaban el lenguaje, y que, en los inicios del siglo XXI eran cuestionadas por su imposibilidad de reconocimiento del derecho a las diferencias. En contra del oralismo, investigaciones posteriores unidas a otras concepciones en relación a lo normal y lo patológico, proponen la idea de que los sordos son una comunidad, con su propia cultura, un sujeto sociolingüístico diferente, que debe ser respetado en su derecho a la diversidad y como tal tiene su propio lenguaje: la lengua de señas. Ella es la primera lengua de un sordo, la segunda, el español. En ese sentido se habla de "bilingüismo". Aprender la lengua de señas desde niño permite una rápida integración a la propia comunidad de sordos y también a los "hablantes normales", en la medida que esta lengua -que tiene mucho de analógica- pueda ser aprendida por los padres primero, y por el entorno social más amplio, después.Ya no se pretende que el sordo se adecue a los "normales", sino que éstos aprendan la lengua de señas. Se busca, por lo mismo, reafirmar su identidad de sujetos diferentes, que se consideran a sí mismos discapacitados, que pujan por lugares de igualdad en el contexto en el que les toca vivir.

fonoaudiólogos. Remarcaron que este cambio curricular fue realizado a pesar de las reiteradas demostraciones de resistencia de directivos y docentes en ejercicio a pesar de que el PSHA llenaría un vacío en la formación docente saldando una vieja deuda con quienes no habían sido escolarizados por sus resistencias a la oralización. "El curriculum es, entonces, una arena en la cual se ejerce y se desarrolla el poder" (de Alba, 1998). Una vez más se confirma la multideterminación e historicidad de las propuestas curriculares.

En relación a la segunda tensión se puede decir que el énfasis puesto en la enseñanza y no en la rehabilitación oral pone en tensión la correlación entre la oferta de formación en la que se desempeña el docente, en este caso, el fonoaudiólogo, y la profesión que ejerce. Sin embargo, indagando en este aspecto se reconoce que la tensión entre oralismo y bilingüismo, si bien tiene aspectos teóricos específicos y se nutre de lugares epistemológicos diferentes, en la práctica, se presentan combinados. Testimonios recogidos dan cuenta de la presencia de las dos tradiciones en el mismo sujeto. Un entrevistado dice: "*...Desde el área de fono se trabajaba estimulando sonidos, porque en ese momento la educación de los niños sordos era el lenguaje oral, estimular los canales auditivos… pero la docente también incorporaba señas… hay un cambio de paradigma y yo uso la lengua de señas para comunicarme con los alumnos sordos…*"

Si, como se decía más arriba, "somos lo que hacemos", el hacer es muy contradictorio, por ahora. No se puede afirmar el abandono del oralismo, pero tampoco la instalación del bilingüismo. Ambas tendencias, aparentemente, coexisten. Siguiendo a Parrilla Latas (1997) se afirma que existe una contradicción entre principios teóricos y practicas reales.

La tercera tensión, atinente al trabajo docente, puede definirse con el concepto precarización. Los docentes de fonoaudiología fueron reubicados en espacios curriculares que, por su trayectoria, les eran ajenos. En tanto, los cargos vacantes fueron designados en primera instancia introduciendo la figura de carácter "interino a término", según reza el texto firmado y autorizado por la Subdirección de Presupuesto del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. Un entrevistado expresa "(…) *mi designación es interina a término, lo que me produce mucha incertidumbre, si bien tome las horas porque elijo el profesorado en sordos, pero no garantiza mi estabilidad laboral*" expresa una docente designada en el profesorado.

Cierre

A partir de lo expuesto, que es un recorte de una indagación de mayor volumen, podemos decir que el impacto de la reconversión en la identidad profesional docente en el Profesorado de Sordos e Hipoacúsicos tiene características particulares, dada la complejidad de las ofertas que involucra, los perfiles docentes y la omnipresente escasez de recursos económicos. Queda pendiente la profundización de cada una de las tensiones arriba enunciadas.

Bibliografía

de Alba, A. (1998). Capítulo III: Las Perspectivas. En de Alba, A. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas* (págs. 57-136). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Fernández Cruz, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 8* (1), 1-20.

Parrilla Latas, A. (1997). La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo. En *Revista Educar*, (21), 39-65.

Tamayo, S., & Wildner, K. (2003). Espacios e identidades. En Sergio Tamayo & Kathrin Wildner (Coords.), *Identidades urbanas*. Cultura Universitaria. Serie Ensayo. (págs. 11-34). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Trayectorias educativas interrumpidas. Factores que intervienen en el abandono de los estudios universitarios en la etapa de la terminalidad. *El caso de la UNPA-UARG.*

Marta Susana Reinoso
martareinoso54@gmail.com
Jessica Elizabeth Villagrán
jeselvi4@gmail.com
Pedro Ignacio Cornejo
pcornejo@uarg.unpa.edu.ar
Ana Sofía Bolgiano
anasofiabolgiano@hotmail.com
Unidad Académica Río Gallegos – Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Palabras Clave: Universidad –Trayectorias - Terminalidad – Inclusión

Resumen

Presentamos en esta ocasión los avances en el Estudio de Casos que aborda la problemática del abandono de los estudios universitarios en el trayecto de la terminalidad, es decir en el ciclo de la formación especializada. Constituye una línea de indagación del Programa Análisis Institucional y Pedagogías Alternativas de la UNPA – UARG, en el marco del Proyecto de Investigación *Procesos de inclusión educativa en Patagonia Austral. Políticas y Prácticas en debate, Código 29/A 413.*

Breve reseña del caso

-El 11 de enero de 1995, se funda la Universidad Nacional de la Patagonia Austral

-Desde los inicios, siguiendo la línea de las políticas internacionales sobre expansión y calidad de la Educación Superior y según lo expresan distintos documentos institucionales, la cuestión de la terminalidad ha sido permanentemente mencionada.

-Al momento de proponer el estudio en 2017, la desproporción entre el número de ingresantes y graduados, el escaso promedio de egresados en particular en algunas carreras, suscitaron la necesidad de comprender lo que pasaba.

-El proyecto tiene como propósito central indagar hasta qué punto se cumplen en la práctica los principios de democratización del acceso a la educación superior y permanencia, comprender las razones y los efectos del abandono.

El interés por el tema

La vida personal y profesional de todos y cada uno está atravesada por la experiencia perturbadora y a veces crítica de proyectos interrumpidos.

La resonancia de este tipo de vivencias motivó a los integrantes del equipo a preguntarse sobre los efectos en la subjetividad y el impacto en lo social de experiencias tales como:

renuncias obligadas, la rotura de la ilusión por la interrupción de un proyecto que se suponía debía cambiar la vida, etc.

Los proyectos implican una anticipación del futuro deseado. Esto directamente ligado a los procesos de construcción de la identidad. (Bauman: 2005; Bloch: 1993; Candau: 2002, Reinoso: 2013, 2015).

Fundamentos/Justificación

El abandono y la prolongación de los estudios constituyen en la actualidad un problema significativo para la universidad pública en Argentina. La UARG, no es ajena a esta preocupante situación especialmente, si nos manifestamos por un proyecto de universidad que sienta sus bases en principios tales como: universidad como objeto de derecho, distribución social del conocimiento, etc.

También podemos mencionar las condiciones negativas o deficitarias para la inserción laboral de quienes tienen sus estudios incompletos y por lo mismo poseen un capital cultural (Bourdieu, P. y Passeron, J. C.: 1977) no legitimado; como por ejemplo, el significativo número de docentes que se desempeñan en el nivel secundario sin tener el título de profesor.

En el problema que nos ocupa –interrupción de la trayectoria académica- según Álvarez, González y Bethancourt (2006) se realizaron en los últimos años aportes que permitieron construir modelos teóricos sobre los estudios universitarios interrumpidos. Todos ellos comparten características comunes centrando el análisis en tres grupos de variables: las del alumnado, las de los profesores y las de la institución, aunque con desigual peso. Otros entienden (Tinto: 1993; Franzante: 2008), que aunque cada estudiante que accede a los estudios superiores viene con sus propios intereses y expectativas, lo que determina su decisión de interrumpir o continuar su proceso formativo es el nivel de integración social y académica que logra en la universidad. Otros autores (Teriggi: 2005, Silva: 2014) van a poner el acento en la importancia de mejorar los niveles de articulación entre las trayectorias reales y las trayectorias académicas de los alumnos.

En nuestro caso nos interesa abordar de forma integral la situación/problema. Partimos de entender el abandono/interrupción de las trayectorias académicas de los alumnos en la universidad como un fenómeno complejo y generado tanto por factores exógenos a la formación como endógenos, así como por una compleja relación entre ambos en los distintos contextos en los que se registra (Panaia: 2013).

El abordaje metodológico

El diseño metodológico que utilizamos corresponde al tipo de investigación cualitativa con enfoque institucional. Éste tipo de estudio centra su trabajo en profundizar la compresión de los fenómenos más allá de lo meramente descriptivo. Utilizamos entrevistas en profundidad, rastreo y recopilación documental y técnicas de investigación no convencionales como los Talleres, diálogos, otras. La investigación cualitativa presenta una visión holística de

la realidad, trata de comprender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno en un momento socio-histórico determinado. La realidad social se analiza en su complejidad y en su totalidad, porque los hechos solo adquieren sentido si son integrantes de una historia, si son parte de un mundo simbólico, resultado de una red de relaciones y de una historicidad determinada.

Hallazgos a partir del material empírico disponible

-La relación inversa entre número de alumnos y afectaciones docentes en diferentes carreras. Ello implica la afectación de mayores recursos a carreras menos numerosas y también una disparidad en las asignaciones presupuestarias entre las Áreas de Sociales y Exactas - Ingenierías.

-La negación/velamiento de la problemática, por fenómenos de *borramiento, invisibilización*. Los alumnos que abandonan quedan fuera de la norma y automáticamente son dados de baja desde el sistema informático.

-La *discapacidad adquirida* y la perturbación de la representación y de la imagen de sí en los alumnos que abandonan los estudios por la operación de procesos de impotentización de sus capacidades yoicas.

-La correlación que existe entre el abandono de los estudios y la pobreza.

-La preocupación compartida por un significativo número de integrantes de la comunidad universitaria, que hace posible analizar la situación y plantearla en términos de problema; cuestionando por una parte, el mito del profesor universitario centrado en el academicismo y por otra, la emergencia de otras representaciones posibles.

-El deseo de comprender y ayudar, implicados y comprometidos. El profesor universitario y la función de transmisión, la dimensión pedagógica. El diseño y desarrollo de estrategias profesorales que constituyen verdaderas Pedagogías de Resistencia.

Categorías centrales

Condiciones Institucionales
Condiciones académicas
Trayectorias de vida/Trayectorias académicas
Relaciones y vínculos
Proceso de abandonar los estudios
Proceso de reingreso

Algunos avances y reflexiones a partir del análisis del material aportado por el testimonio de los alumnos.

Trayectoria de vida y académica:

En referencia a las causas que operan en el abandono, se partió de reconocer que algunos de los factores intervinientes pueden considerarse endógenos y otros resultan exógenos a la institución. Así, entre los factores exógenos se pueden considerar, la residencia, el nivel socioeconómico, y acontecimientos familiares y personales; entre los endógenos, dificultades asociadas al plan de estudios, régimen de cursado, horarios, correlatividades, presencia de materias "filtro".

Al historizar su trayectoria, los entrevistados explicitan razones que los llevaron a dejar los estudios y sus sentimientos en este momento: "… estoy en stand by"; "no me alejé completamente" … "nunca deseé abandonar…"; "en un momento pensé en volver por el tema…" "… bueno obviamente en la casa te preguntan cuándo vas a volver". Estas enunciaciones plantean la existencia de *pérdidas ambiguas* (Boss: 2001). Una situación de pérdida confusa que aún está buscando respuesta, es aprender a vivir con un duelo no terminado y con la tendencia a aislarse social y emocionalmente, o a participar en grupos o eventos que no estén relacionados directamente con la universidad.

Uno de los entrevistados al describir su trabajo actual comenta que en el mercado de trabajo no sirve ser "casi" comunicador social que si bien "desarrolla tareas que tienen que ver con su formación, se invisibiliza su aporte al no disponer de firma autorizada, que se traduce en menor reconocimiento salarial, como así también en la reducción del abanico de posibilidades laborales." (E3)

Una posibilidad de miramiento

Ulloa en su trabajo sobre "numerosidad social" abre una puerta importante para la reflexión de "lo que sucede en la cotidianeidad y lo que se constituye en "natural" o cotidiano en las instituciones, y estimula a que lo reprimido, en forma de ocurrencia, surja, y entonces empieza el pensamiento crítico."

Una trayectoria es un recorrido en permanente construcción (Ardoino: 2005) va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo solo a algunas pautas o regulaciones (…) está plagada de interrupciones, atajos; "(…) se construye e implica sujetos en situación de acompañamiento."

En los últimos años de las carreras, la exigencia de trabajos y tiempos dedicados a la formación se intensifican requiriendo mayor inversión de tiempo. Esto ocurre porque las materias de los últimos años suponen prácticas, trabajos de campo, etc.

Porter en Universidades de Papel expresa que: "Los responsables de la dirección y la marcha de la organización se preocupan por identificar problemas (hacer diagnósticos) e

intentar corregirlos (hacer planes) dentro de una concepción de "situaciones que suceden allá afuera". Si bien identificar problemas y reconocer errores es importante para aprender de estos errores, tanto directivos como el cuerpo académico y administrativo, deben mirar hacia aquí adentro, "deben mirarse a sí mismos".

Lo cierto es que en esta encrucijada en donde el "tiempo es tirano" sería interesante volver a mirar y a escuchar cómo han historizado sus trayectorias académicas nuestros entrevistados. Desde una mirada psicopedagógico-institucional, se podría decir que la situación para los alumnos se configura como una "encerrona trágica"; ellos mismos proponen -como forma de solicitar, pedir, anhelar- una alternativa que de muestras de ternura, crear un dispositivo que posibilite una reorganización del tiempo en base a un nuevo contrato académico que les permita completar el trayecto para obtener su título y lo que ello implica.

En la institución se construyen vínculos, planteando los problemas de la alteridad y de una alteridad asimétrica. Las concepciones sobre enseñanza según se infiere de las entrevistas, pueden tornarse en serios obstáculos. En algunos casos la falla en la constitución del vínculo profesor-alumno tiene incidencia en la apropiación de saberes, en la autopercepción de sí, de un yo fortalecido y apuntalado en una relación pedagógica positiva. Es preciso que haya un mínimo de confianza recíproca para que el formador pueda ser el garante de la experiencia. Así dan testimonio algunos entrevistados:

-"Desaprobé pero yo ya había aprobado viste. Tenía, había hablado, había preparado mi tema, todo bien y de repente. Ella me hace una pregunta viste (…) Pero te cuento que ella fue muy determinante con algunas actitudes hacia mí. Sabés que por ahí, viste cuando vos decís, hay como te bajoneas, viste y prácticamente y sabés qué hago yo cuando algo, no me hace bien, no miro más, se terminó. Basta, es como un mecanismo de defensa, viste; o sea, no me hace bien, basta, doy vuelta de página y no la mirás más…" (E.2)

"…sabés que la profesora, no voy a decir, no quiero decir la palabra pero… yo creo que bloquea ¿no? No sé bloquea pero es como que… es despreciativa. Pero a nivel como persona, más que nada, sí, como persona, o sea, yo como profesor tengo que invitar a… ¿no? a que vos puedas abrir tu mente; yo profesor tengo que dar un espacio como de confianza ¿no? Invitarte a animarte, o no. A motivarte (…) Yo creo que hace todo. ¿Sabés qué hace?, que no aparezcas más". (E2)

Adherimos al posicionamiento utópico de Ulloa cuando dice que la Utopía es la posibilidad de pensar un modelo alternativo, distinto, resultando este modelo pensado, un verdadero proyecto identificatorio que desde el mañana tiñe y da sentido al presente. Un modelo que sustente la idea rectora de que los estudios superiores y la universidad constituyen en "objeto de derecho" para todos los ciudadanos. Este derecho se hace efectivo no solo con el ingreso irrestricto, sino que es preciso aceptar el desafío de generar condiciones para la culminación exitosa de los estudios. Ese debiera ser nuestro compromiso ético y político.

Bibliografía

Ardoino, J. (2005) Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires: Novedades Educativas- UBA.

Bauman, S (2005). Vida líquida. Bs. As: Paidós.

Bloch, E. (1993). La razón utópica, una enciclopedia de los deseos y los sueños diurnos transfiguradores de la historia. Barcelona: Anthropos. Revista de documentación científica de la cultura, núms. 146-147.

Boss, P. (2001). La pérdida ambigua. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). La reproducción. Madrid: Siglo XXI.

Candau, J (2002). Antropología de la memoria. Bs. As: Claves.

Franzante, B; Zárate, R y Arias, P. (2008). La difícil construcción del oficio universitario. Bs. As: Dunken.

Reinoso, M. (2013). Supervisores. La institución. Organización de las funciones supervisoras en el Campo de la Educación. El caso argentino y la provincia de Santa Cruz. Bs. As: UNPAEdita.

Teriggi, F. (2005). Las trayectorias escolares. En http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf

Tinto, V. (1993). Definir la deserción. Una cuestión de perspectiva. En http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf

La política pública de la convivencia escolar desde la perspectiva docente. Estudio sobre su impacto en la realidad educativa de la provincia de Tucumán.

Diego Andrés Reynaga
Ana Carolina Gonzalez
acgonzalez69@hotmail.com
Javier Juarez
Facultad de Psicología – UNT

Palabras clave: convivencia escolar, conflictos, representaciones sociales, relaciones intersubjetivas

Resumen

El trabajo presenta avances del proyecto de investigación PIUNT K609 "De la disciplina a la convivencia. Estudio sobre los procesos de transformación en las escuelas de Tucumán" (PIUNT 2017/2021).

El proyecto interroga las condiciones en las que se en realiza el proceso de transformación de gestión escolar de la convivencia previstos por la política educativa oficial en el nivel secundario.

Metodológicamente el enfoque es mixto, cuanti-cuali, para el presente estudio. En esta fase del estudio, los datos son recolectados a partir del cuestionario estructurado. En este sentido, el estudio toma como sujetos de análisis a docentes, de escuelas públicas secundarias de la provincia de Tucumán.

Los resultados muestran que, los docentes reconocen mayoritariamente que las problemáticas convivencia son centrales en el escenario escolar, específicamente, la violencia psicológica, en su formato de acoso o de burlas; al mismo tiempo, existen posicionamientos contrapuestos en torno a la efectividad del dispositivo escolar de resolución, la implementación de acciones innovadoras o de estrategias de tipo preventivas en las instituciones educativas. Por último, mayoritariamente los docentes sostienen desconocer las políticas sobre convivencia y, al mismo tiempo, sentirse sin el acompañamiento necesario para enfrentar las dificultades del cotidiano escolar.

El pasaje del modelo punitivo a la construcción de convivencia escolar

Las sociedades, en virtud del número creciente de episodios de violencia que suceden en lo cotidiano y sus efectos en los procesos educativos, le han conferido a la idea de *convivencia* una importancia central en el debate científico y social contemporáneo.

El fenómeno de la violencia ocupa un lugar central dentro de nuestras sociedades y, durante los últimos años, fue aumentando cuantitativamente los números y frecuencia de aparición de casos; específicamente ello se constata en el ámbito escolar.

La estructura tradicional de la escuela es tensionada, así, por un *nuevo formato* que entiende la construcción y regulación de las relaciones intersubjetivas desde otra perspectiva. De esta forma, se intenta desarrollar toda una *reformulación institucional* de la misma con el propósito de favorecer la construcción de una nueva ciudadanía. En efecto, la idea de *convivencia escolar* se instituye en el campo escolar como un modelo o paradigma "necesario" y más "evolucionado" que organiza y/o regula los vínculos intersubjetivos que allí acontecen entre los actores que la integran.

De allí que diversos autores interpreten, para estos tiempos, el pasaje o transición de un paradigma disciplinario, autoritario y punitivo del sistema escolar a otro democrático, comprensivo e integral (Barreiro, 2010). Este nuevo paradigma marca un horizonte diferente al modelo disciplinario y punitivo que caracteriza a la organización tradicional de las escuelas: tiende a recrear circuitos dialógicos, aspira a la resolución pacífica de los conflictos, intenta la participación de todos los actores en la construcción de la convivencia, busca determinar colectivamente sanciones que posibiliten la toma de conciencia y el aprendizaje de nuevas conductas.

Así, el sistema educativo local asume el desafío de reelaborar, como en una especie de reingeniería sistémica, la organización de sus instituciones bajo las pautas de la convivencia saludable entre los individuos. Para tal fin, a nivel nacional se estructura, en el año 2006, el Programa Nacional de Convivencia Escolar para modificar la estructura escolar y regular de otro modo las relaciones humanas dentro de la misma.

En este sentido, en la provincia de Tucumán se implementa el mencionado Programa a partir de la Resolución Ministerial Nº 1223-5, desde diciembre de 2011. Allí inicia, para las instituciones secundarias, un proceso de transformación del marco institucional para abordar los problemas en las relaciones humanas en el ámbito escolar. De esta manera, a partir del año 2012 se elaboran los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) con la pretensión de instituir un nuevo formato institucional de gestión de los conflictos y la convivencia.

La mencionada resolución pretende operar un pasaje desde el código de disciplina, como normativa o prescripción de deberes, al acuerdo escolar de convivencia en tanto compromiso colectivo institucional.

De esta manera, por prescripción normativa, todas las instituciones secundarias inician un proceso de creación de espacios de análisis y abordaje de los conflictos: la Comisión Escolar de Convivencia (CEC); posee un carácter democrático (electivo-participativo) y representativo (todos los actores institucionales) y tiene como misión inherente la prevención de la violencia en las escuelas. Estos nuevos encuadres institucionales plantean desafíos e interrogantes a los modos tradicionales (amonestaciones, expulsión, sanciones, disciplina, etc.) mediante los cuales la escuela regula históricamente el orden de las relaciones escolares.

A nivel provincial no hay relevamientos sistemáticos sobre el impacto de las políticas implementadas en torno a la convivencia escolar, la violencia y clima escolar. El proyecto

interroga las condiciones en las que se en realiza el proceso de transformación de gestión escolar de la convivencia previstos por la política educativa oficial en el nivel secundario.

Consideraciones metodológicas del estudio

El enfoque metodológico seleccionado para el abordaje de las problemáticas del estudio es combinado o mixto, cuantitativo-cualitativo. El tipo de investigación se enmarca en los estudios exploratorios y descriptivos. Conceptual o teóricamente, este estudio se realiza desde el enfoque psicosociocultural.

En esta fase del estudio, los datos son recolectados a partir de un cuestionario estructurado. El estudio toma como sujetos de estudio a docentes de nivel secundario, de distintas escuelas públicas y privadas de la provincia. La construcción muestral, de 40 participantes, es de tipo intencional.

Apreciaciones preliminares de los primeros resultados

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la perspectiva que construyen los/las docentes sobre la institución de los nuevos modos de regulación de los vínculos oscila entre posiciones tradicionales a visiones, más bien, mixturadas o combinadas entre los nuevos y viejos paradigmas. Se ordenan tres tópicas analíticas:

Visión sobre los problemas de convivencia

Esta dimensión comprende un conjunto de cuestiones vinculadas a la percepción referida a la violencia escolar, su magnitud e identificación

En primer lugar, entre todos los encuestados existe un reconocimiento mayoritario que la violencia escolar o los problemas de convivencia son hechos cotidianos en la escuela y constituyen, de este modo, una cuestión nodular de la vida en las aulas: un 82% responde que la violencia en la escuela es una situación que viven o perciben en forma cotidiana desde su práctica docente.

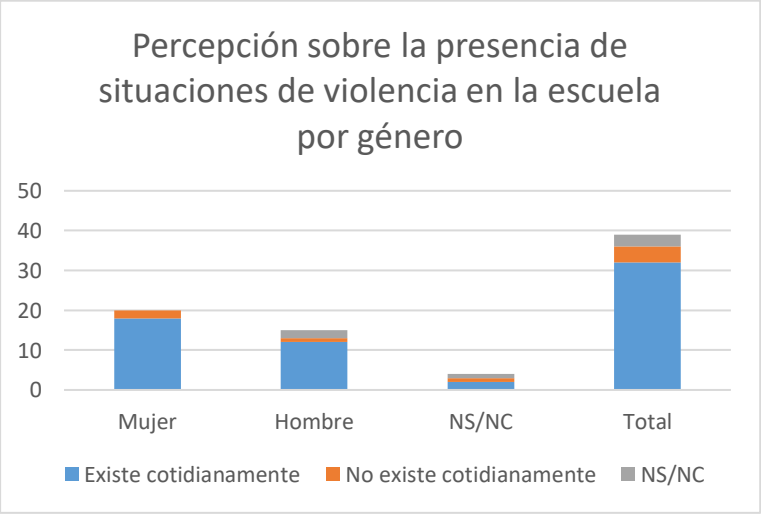


Gráfico 1. Elaboración Propia

La violencia psicológica es la forma más reconocida de violencia entre los alumnos, entre alumnos y docentes y entre los docentes. La violencia psicológica tiene un 45% de registro en las percepciones de los docentes; la cifra se engrosa al 64% cuando se la combina con la violencia con física y social.

B. Percepción sobre la intervención institucional ante los problemas y la convivencia

Otro punto de análisis que se destaca en la lectura de los datos obtenidos lo representa el pensamiento de los docentes sobre el abordaje institucional que realiza la escuela para la resolución de los conflictos y la prevención de los mismos.

Cuando se evalúa la efectividad general del dispositivo escolar en la resolución de los conflictos escolares la respuestas oscilan entre regular a buena; un 44 % considera la primera opción regular y un 38% que es buena la intervención de la escuela. Esta concentración de respuestas da cuenta de visiones casi equivalentes que consideran que la escuela no tiene una operatoria eficiente y otra que evalúa como aceptable las acciones escolares.

Más aún, los fundamentos de estas opiniones destacan, básicamente, que frente a los problemas la escuela carece del acompañamiento necesario o suficiente para tener mayor perspectiva resolutiva; el acompañamiento claramente está identificado en los organismos oficiales de apoyo y la familia que se ausentan en momentos que se lo requiere. Asimismo la evaluación *regular* de la intervención institucional considera que se llega tarde frente a los problemas o no se abordan correctamente los mismos Por otra parte, la ponderación *buena* de la intervención escolar se asocia con una escuela que actúa, con sus diversos miembros, y resuelve los conflictos.

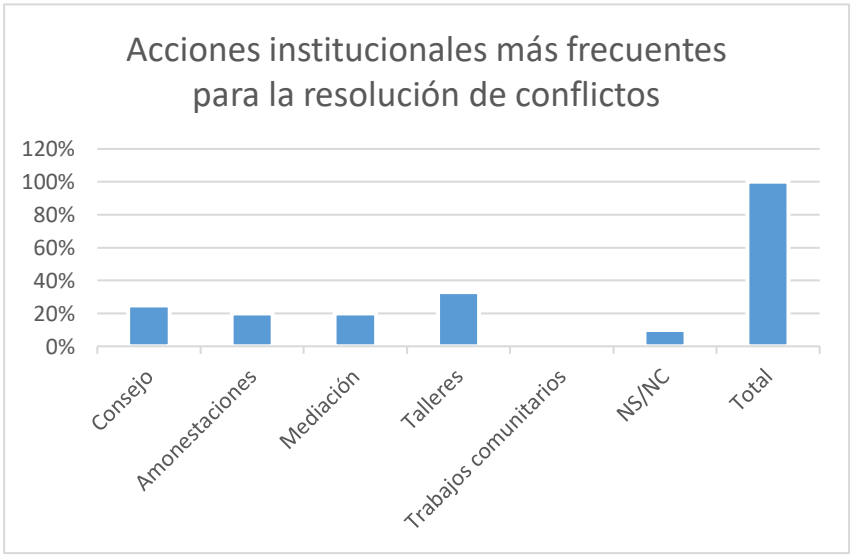


Gráfico 2. Elaboración Propia

De las acciones que implementa la escuela ante los conflictos se reconocen más frecuentes aquellas que están, conceptual e históricamente, ligadas a un paradigma más innovador o alternativo de resolución de conflictos: predominantemente talleres (33%), consejo (25%) y mediación (20%). De acuerdo a las evidencias de la práctica y al análisis de diversos autores

(Onetto, 2014; Miguez, 2015), que lo innovador está centrado, más bien, en las nuevas formas de nominar las acciones sin que ello transforme la estructura de la práctica; como ejemplo, basta señalar que los AEC son elaborados, muchas veces, sin la participación de los actores u orientados exclusivamente hacia los alumnos (Onetto, 2015), los consejos tienen un sesgo punitivo y no preventivo.

En contraposición, aparecen las amonestaciones (20%) como estrategia resolutiva ante el conflicto. Esta forma tradicional y punitiva de responder a los problemas vinculares tiene, sin dudas, una presencia fuerte dentro del pensamiento docente.

En correspondencia a estos últimos datos los docentes consideran, casi de igual forma, que la escuela aplica métodos innovadores (51%) y, por el contrario, no los aplica (44%).

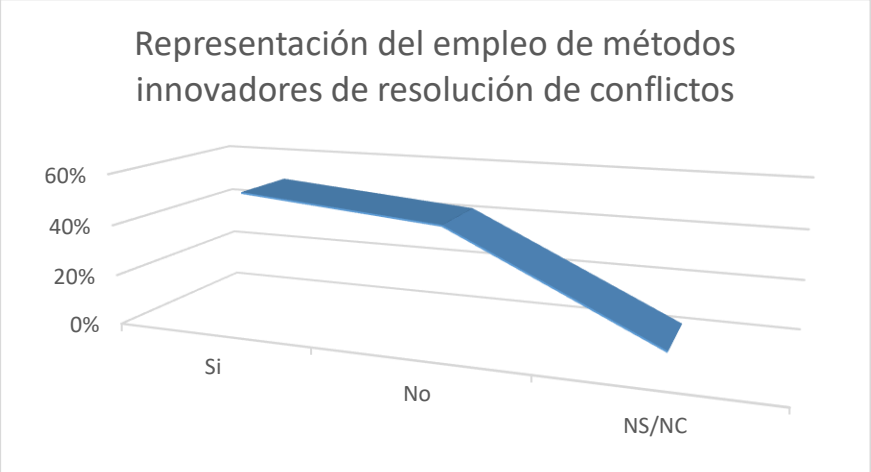


Gráfico 3. Elaboración Propia.

Para la mayoría de los docentes, la institución escolar trabaja en la prevención de la violencia escolar (67%). Este dato es abrumador en tanto marca una percepción mayoritaria sobre el trabajo preventivo de la escuela en temas de violencia. Un grupo menor (18%) considera que este trabajo no se realiza, fundamentando: *"Falta compromiso, no se habla del tema"*.

C. La mirada sobre las nuevas políticas ministeriales de la convivencia escolar

Esta tópica hace foco en las apreciaciones que elaboran los docentes sobre las políticas públicas en torno a la convivencia/violencia escolar: nivel de conocimiento, conformidad o disconformidad, incidencia en la práctica docente de las políticas.

En primer lugar, la mayoría de los docentes (54%) dice no conocer las nuevas políticas sobre la convivencia en la escuela; este valor es alto en función de los tiempos de sanción y aplicación (8 años) de normativas ministeriales que modifican, desde lo prescriptivo, la organización y dinámica institucional y, en consecuencia, las prácticas docentes. Entre las razones que exponen del desconocimiento están, fundamentalmente, la *"falta de difusión" "descoordinación institucional" "falta de tiempo"* o desconocimiento sobre las razones. El 41% declara saber sobre el tema e introduce una tendencia al equilibrio sobre las respuestas.

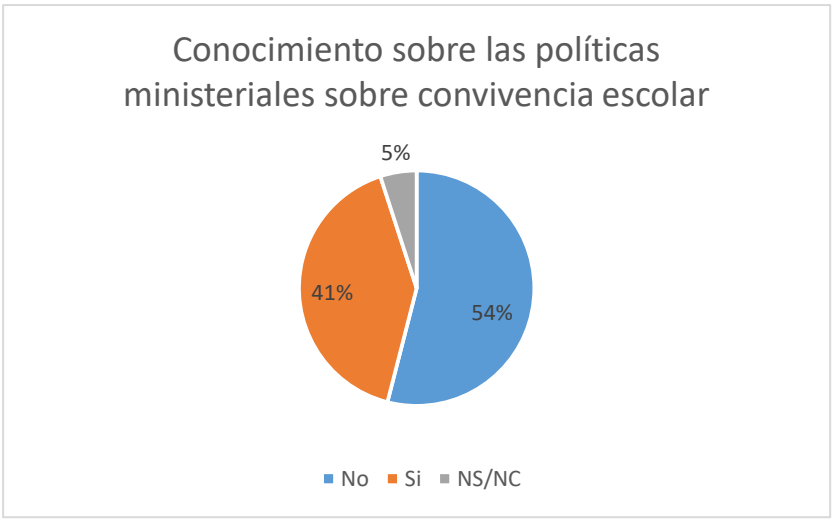


Gráfico 4. Elaboración propia

Respecto a la conformidad con las políticas que desde el ministerio se implementan para favorecer la convivencia escolar, la mayoría (44%) dice estar conforme. Quienes se agrupan en la categoría de docentes disconformes (23%) plantean la falta de acompañamiento y la mala implementación de las pautas de trabajo. Por último, el 41% de los docentes encuestados responden que no sienten, por parte del ministerio, el acompañamiento de las políticas en su realidad como actor escolar para resolver situaciones de violencia. Este dato es revelador en tanto coincide con la apreciación de la efectividad de la intervención escolar en la resolución de conflictos: el escaso acompañamiento o la ineficacia ministerial aparecen como recurrentes.

A modo de conclusión

Si bien se reconoce mayoritariamente que las problemáticas convivencia son centrales en el escenario escolar, específicamente, la violencia psicológica, en su formato de acoso o de burlas, existen posicionamientos contrapuestos en torno a la efectividad del dispositivo escolar de resolución, la implementación de acciones innovadoras o de estrategias de tipo preventivas en las instituciones educativas.

Resulta significativo conocer que mayoritariamente los docentes sostienen desconocer las políticas sobre convivencia y, al mismo tiempo, sentirse sin el acompañamiento necesario para enfrentar las dificultades del cotidiano escolar.

Todos estos indicadores resultan valiosos para emprender un doble movimiento científico: por un lado, avanzar en la comprensión de cómo se instituyen estos procesos de transformación política y, por otro, generar aportes o herramientas para revisitar la práctica con la que se materializa la construcción de las políticas públicas de convivencia.

Bibliografía

Barrerio, Telma (2010), Conflictos en el aula. Buenos Aires, Noveduc.

D'angelo, Luis y fernández, Daniel (2011), Clima, conflictos y violencia en la escuela. UNICEF/FLACSO, Buenos Aires.

Kaplan, Carina (dir) (2006), Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Noel, Gabriel (2009), Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Miguez, Daniel, Gallo, Paola y Tomasini, Marina (comps) (2015), Las dinámicas de la conflictividad escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Ministerio De Educación De La Nación (2010), Relevamiento cuantitativo sobre la violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos. Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Onetto, Fernando (2014) "¿Acuerdos de convivencia sólo para alumnos? en Kaplan, A. y Berezán, Y. Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas. Experiencias con docentes, padres y alumnos, Noveduc. Buenos Aires.

Resultados socioeducativos de la aplicación del programa 'Ellas Hacen – Tucumán' – ZONA Capital

Juan M. Rigazzio
jrigazzio@hotmail.com
Guillermo Socolsky
Abel R. Nassif
Mario Agustín Encinar
Facultad de Psicología – UNT
Unidad Ejecutora de Programas y Proyectos Sociales
Ministerio de Desarrollo Social de Tucumán

Palabras clave: Datos Socioeducativos – Programa Ellas Hacen – Tucumán – Políticas Publicas

Introducción

El presente trabajo es el resultado de los datos e información obtenida a partir de la implementación de una encuesta llevada a cabo por el personal técnico de la Subsecretaría de Estado: Unidad Ejecutora de Programas y Proyectos Sociales perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social (MDS) del Gobierno de Tucumán. La misma se denominó "Encuesta de actualización de datos" y fue aplicada a las y los Titulares del programa "Hacemos Futuro" en el marco de las capacitaciones brindadas por el proyecto "Ellas Hacen – Tucumán" en 2018. Fue a partir de este momento que el responsable de la Unidad Ejecutora de Programas y Proyectos Sociales, Subsecretario Lic. Guillermo Socolsky, solicitó a la Facultad de Psicología de la UNT asesoramiento para el tratamiento y análisis de los datos obtenidos a través de dicha encuesta. La respuesta a su solicitud se llevó a cabo a través de la Cátedra de Metodología de la Investigación de la mencionada unidad académica.

El principal **objetivo** de la encuesta fue la actualización de datos y caracterización de la población de las/os titulares del mencionado programa. El proyecto "Ellas Hacen – Tucumán" (2018) en la Provincia, tiene como función capacitar a titulares del programa "Hacemos Futuro". Dicho programa es la "fusión" de los programas "Ellas Hacen" y "Argentina Trabaja". Estos cambios fueron realizados en el 2018 bajo la órbita del Gobierno Nacional y generaron profundas modificaciones que impactaron e impactan directamente en el tipo de participación de las y los titulares.

Entre otras, las modificaciones que se produjeron, fue implementar la terminalidad educativa para todos los titulares (antes este requisito era solo para "ellas hacen") y se cambió la prerrogativa de *cooperativas* por la *unidad productiva* (pudiendo ésta estar integrada por una o más personas). A su vez, al abandonar el formato de cooperativas, también se eliminó el requisito de realizar tareas socio/comunitarias y socio/productivas. Actualmente, las

contraprestaciones obligatorias para continuar como titulares del programa son: a) Actualización de datos, b) formación integral y c) terminalidad educativa.

Es a partir de estas reformas y sobre todo las relacionadas a la formación integral y la terminalidad educativa, que se planteó como otro **objetivo** importante el poder cotejar el nivel educativo de los titulares respecto en lo que refiere a su capacitación y finalización de sus estudios tanto a nivel primario como secundario, e incluso terciario y universitario en menor medida.

El cooperativismo propio de los programas anteriores, tutelado por el Estado, fomentaba el trabajo colaborativo, organizativo y solidario entre los asociados, así como también promovían un espacio de sociabilización e integración (Ferrari Mango, 2017; Hopp, 2015. En C. Ferrari Mango y J. Campana: 2018). El programa "Hacemos Futuro" significó un verdadero quiebre del esquema anteriormente propuesto en tanto lo que se fomenta a partir de ahora es la idea de "unidad productiva" que puede implicar una sola persona o varias. A su vez, las tres contraprestaciones que se les exige: actualización de datos, terminalidad educativa y formación integral, también dieron lugar a consecuencias tales como aislamiento del beneficiario y un desconocimiento de un otro que se encuentra en la misma situación, conflicto con los municipios, fragmentación de las organizaciones sociales y desmantelamiento de tareas socio – comunitarias (obras de veredas, pinturas en salitas o escuelas, huertas, viveros y sobre todo comedores).

Metodología

La metodología empleada consistió en la implementación de una "Encuesta de actualización de datos" elaborada por el equipo técnico de la mencionada Subsecretaría de Estado. Los ítems que comprendían la misma fueron: edad, sexo, estado civil, nivel de educación actual y al ingresar al programa, grupo familiar (número de integrantes, de menores, mayores, en edad escolar), cantidad de ingresos al grupo familiar, tipo de vivienda, acceso a la energía eléctrica, gas, agua potable, cloaca y servicio social (obra social).

La encuesta fue aplicada en las comisiones de capacitación del proyecto "Ellas Hacen – Tucumán" a los titulares del programa "Hacemos Futuro" zona capital de Tucumán, aunque se sumaron sujetos provenientes de zonas que conforman el Gran San Miguel de Tucumán. En total fueron 1.234 encuestados sobre un total de 30.000 titulares aproximados de dicho programa que tiene al presente la Provincia de Tucumán que asistieron a dichos cursos de capacitación.

Presentación y análisis de los datos

Los datos obtenidos fueron elaborados estadísticamente y los mismos tienen un valor descriptivo de la población abordada.

En lo que respecta al género, cabe aclarar que, por provenir en su gran mayoría del programa "Ellas Hacen – Tucumán", pertenecen en aproximadamente un 92% al género

femenino, mientras que sólo el resto al masculino (8%). El 52% de los encuestados son *solteros* que, por ser la gran mayoría de los encuestados mujeres, habría que considerar que se tratarían de *solteras* a lo cual podría sumarse el 10% de *divorciadas/os* que sumaría un 62% de sujetos sin una pareja estable al menos en el momento de realizada la encuesta.

El 41% de los sujetos encuestados están comprendidos en el intervalo de edad 31-40 años que, sumado al porcentaje correspondiente al intervalo de 41-50 años del 34%, nos da un porcentaje de 75% de sujetos jóvenes-adultos en edad de integrar el campo laboral. El intervalo de los más jóvenes arroja un porcentaje de 13% (20-30 años) y el de mayor edad 12% (51-60).

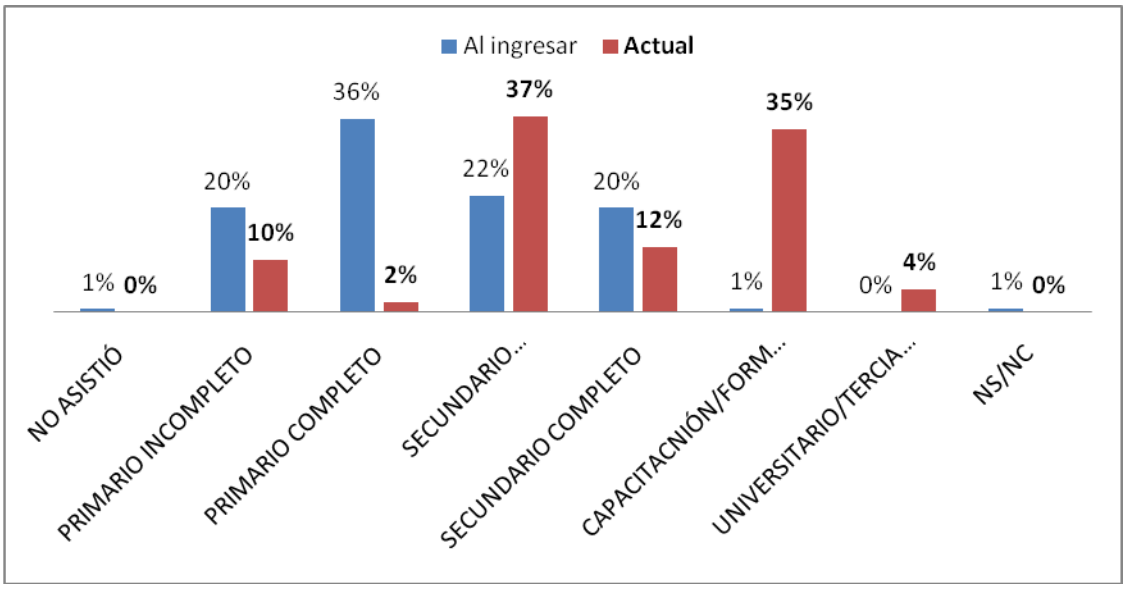


Gráfico 1. Elaboración Propia

Respecto al nivel de instrucción obtenido de los sujetos encuestados al ingresar al Programa "Ellas Hacen", principalmente, puede observarse que sólo tienen primario ya sea incompleto (20%) o completo (36%) al comenzar el programa, actualmente, se redujo a sólo el 10% de incompleto y 2% de completo. Aumentó el porcentaje de sujetos que, finalizaron o se encuentran finalizando el secundario (37%) y lo más destacable, es que se observa un 35% en el momento actual, de sujetos que poseen formación terciaria o capacitación, en comparación con sólo un 1% en el inicio del programa. También se destaca un 4% de sujetos que han accedido al nivel universitario dato ausente en el inicio del programa, cumpliéndose así, la terminalidad educativa" como uno de sus principales objetivos.

El 92% de las encuestadas/os son sostén de familia (no necesariamente el único sostén). Este dato cobra mayor importancia teniendo en cuenta que la muestra en su gran mayoría está conformada por mujeres y este rol generalmente fue ocupado por hombres. En cuanto a la variable *cantidad de ingresos por grupo familiar*, un 46% de los hogares de los sujetos encuestados, reciben al menos dos ingresos, y el 35% con tres ingresos.

El 82% de las viviendas son predominantemente, de material, sólo un 12% afirma vivir en casillas. Sería interesante saber, en una próxima evaluación, si el aporte recibido por las/los

titulares contribuyó en alguna medida a mejoraría la calidad de vida en este sentido. Respecto al *acceso a la energía eléctrica,* el 92% de los hogares de los encuestados tienen acceso a ella. Por su parte puede observarse que sólo un ¼ de la muestra poseen servicios de gas natural y el 89% tienen acceso al servicio de *agua potable*. Con respecto a la variable *servicios sanitarios de desagüe*, puede observarse que más de la mitad de los hogares de los sujetos encuestados (53%) no poseen cloacas, dato este a tener en cuenta por su relación directa con la calidad de vida y las condiciones de salubridad e higiene de los ciudadanos. Con respecto al acceso a los servicios de salud, casi la totalidad de la muestra indica poseer obra social.

Discusión de los resultados y conclusión

Es digno de destacar que este primer encuentro con los resultados de las encuestas, genera nuevos interrogantes y nuevas posibilidades de investigación.

En el proceso de administración del instrumento, según lo relatado por los coordinadores de las comisiones, se generaron discusiones que sirvieron de punta pie inicial para que los participantes se interroguen sobre sus posiciones y sus roles tanto a nivel familiar como social.

Las charlas rondaron en torno a los significantes jefe/jefa de hogar, pasividad y actividad en relación a los roles tradicionales, protagonismo en la toma de decisiones familiares, las libertades económicas, etc.

Con respecto al **plano educativo** se logra identificar un progreso en esta temática en gran parte de los encuestados, viéndose una mayor frecuencia en los mayores niveles de instrucción en la categoría actual con respecto a la categoría ingreso al programa, donde la frecuencia en los mayores niveles de instrucción era casi nula.

Las/os titulares encuestados en su gran mayoría (92%) afirman ser **sostén económico** familiar (no especifican ser el único) lo cual da cuenta de la importancia que tienen estos tipos de programas en la economía de estas familias, las cuales están constituidas en su gran mayoría por 4 o más integrantes y con 2 o más menores en el grupo familiar. Esto llevaría a una serie de cuestionamientos acerca de, por ejemplo, qué significa ser jefe o jefa de hogar en cuanto que este rol fue tradicionalmente una función atribuida al hombre. La realidad que queda demostrada con estos datos es que, indudablemente, el rol de la mujer en el hogar ha cambiado substancialmente, lo que da cuanta a su vez del reposicionamiento de la mujer en la sociedad y sobre todo su legitimación frente al resto de la sociedad. En la gran mayoría de las familias de las/os titulares no hay un solo ingreso en la economía familia, por lo que esto transforma sustancialmente la dinámica familiar en cuanto a quien es el principal *proveedor* de la misma y flexibiliza y genera autonomía a los diferentes miembros y sus roles asignados.

En concordancia con esto último sería importante destacar el papel de estos tipos de programas en la economía familiar puesto que, la suma percibida por las y los titulares de "hacemos futuro" se da de manera regular (mensualmente) e implica beneficios como la obra social, a diferencia de la mayoría de los otros ingresos manifestados en la encuesta, que generalmente son irregulares, pues suelen corresponder a trabajos informales y/o temporarios.

Estos espacios de formación generan efectos de grupo muy interesantes que son necesarios investigar ya que, las políticas nacionales actuales tienden a la individualización y a la "meritocracia" en relación al progreso y a la solución de los problemas. En las comisiones donde se impartió la capacitación, se pudo observar la generación de un espacio para la comunicación, la circulación de la palabra, el mirarse a la cara y una visualización de problemáticas compartidas.

A modo de **conclusión** se plantean los siguientes interrogantes a tener en cuenta para futuros estudios e intervenciones:

- ¿Qué impacto subjetivo generó el cambio de las características de relación entre los titulares en el nuevo formato del programa?
- ¿El proyecto "Ellas Hacen - Tucumán" es un espacio que viene a reemplazar subjetivamente el espacio generado por las cooperativas?

A su vez esta experiencia llevada a cabo por la Subsecretaria de Estado: Unidad Ejecutora de Programas y Proyectos Sociales del MDS de Tucumán y la academia, representada por la UNT, específicamente por la Facultad de Psicología, permite repensar e enriquecer los objetivos de las políticas públicas, particularmente aquellas que tienen que ver con estos programas, como "Ellas Hacen- Tucumán", que implican una intervención por parte del Estado en sectores vulnerables de la población.

Bibliografía

C. Ferrari Mango y J. Campana. 2018. "Informe N°11 del Observatorio sobre Políticas Públicas y Reforma Estructural". FLACSO. Argentina. Disponible en www.políticaspublicas.flacso.org.ar

Fleury, S. (1999). Políticas sociales y ciudadanía [en línea]. Disponible en: www.inau.gub.uy Banco Interamericano de Desarrollo. Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) – 2000. Consulta [2012, 12 de junio].

Flores Alonso, L. & Barrera Chavira, E. (2004). Definiciones: desarrollo social, políticas públicas - Centro de estudios sociales y de opinión pública – UNAM. Méjico: UNAM.

Olesker, D. (2001). ¿Qué son las políticas sociales? La Onda. Primera revista electrónica de reflexión y análisis digital Nº 50. Disponible en www.laondadigital.com

Enseñar y aprender Cálculo empleando TIC. Un nuevo desafío en una Facultad de Economía

Elsa Rodriguez Areal
erareal@hotmail.com
Aída Fernández
Elisa De Rosa
Andrea Ledesma
Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: TIC, Matemática, Equidad, Aula Virtual

Resumen

En la actualidad, vivir en una sociedad de la información y en una economía basada en el conocimiento requiere que sus jóvenes posean una amplia gama de competencias en el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Resulta necesario entonces explotar el vasto potencial que estas herramientas poseen para enriquecer el aprendizaje y demostrar, clara y exitosamente, el valor educativo de las TIC en el aula. Estas herramientas han facilitado a un gran número de estudiantes el acceso a la información, han modificado significativamente el proceso de enseñanza aprendizaje y han cambiado la forma de enseñar y la de aprender y, por supuesto, el rol del profesor y del estudiante. Ahora los alumnos deben formarse para utilizar y producir con los nuevos medios, el docente tiene que cambiar sus estrategias de comunicación y asumir su función de facilitador del aprendizaje en entornos colaborativos, para ayudar a los alumnos a planificar y alcanzar los objetivos.

Por otro lado, muchos son los trabajos de investigación que dan cuenta del déficit de conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos en relación con los contenidos matemáticos que se abordan en la Universidad. Estudiar Matemática supone uno de los aprendizajes fundamentales de la educación, dado el carácter instrumental de estos contenidos. De ahí que entender las dificultades que se presentan en este proceso para esta ciencia se haya convertido en una preocupación manifiesta de buena parte de los profesionales dedicados al mundo de la educación, especialmente si se considera el alto porcentaje de fracaso que presentan en estos contenidos los alumnos y alumnas que transitan los diferentes niveles educativos, particularmente el universitario. A esto hay que añadir que la sociedad actual, cada vez más desarrollada tecnológicamente, demanda con insistencia niveles altos de competencia en el área de Matemática.

Por ello, entendiendo que la equidad es la posibilidad de garantizar igualdad de oportunidades para todos, se propuso a los estudiantes de Matemática II, la enseñanza virtual como complemento de la presencial, en las clases de Cálculo Diferencial e Integral.

Es así que desde hace varios años, la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tucumán (FACE – UNT) cuenta con un Aula Virtual que, siguiendo a Hiltz (1994) podemos definir como “el empleo de comunicaciones mediadas por computadoras para crear

un ambiente electrónico semejante a las formas de comunicación que normalmente se producen en el aula convencional" (citado por Núñez Rojas. 2009). A través de este entorno el alumno puede acceder y desarrollar una serie de acciones que son propias de un proceso de enseñanza presencial como conversar, leer documentos, realizar ejercicios, formular preguntas al docente, trabajar en equipo, etc. Es decir, se puede realizar todo esto sin que medie una interacción física entre docentes y alumnos.

La Universidad Nacional de Tucumán (UNT), no se mantiene al margen de estas transformaciones y ha lanzado hace unos años el proyecto "U.N.T. Virtual". Entre otros recursos, este proyecto consistió en la creación de un Campus Virtual desarrollado sobre plataforma educativa *Moodle* (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment)*, que puede ser utilizado en forma gratuita por todas las unidades académicas pertenecientes a la UNT.

En este sentido, el entonces Decano de la FACE - UNT, manifestó formalmente el interés en desarrollar el área de Educación a Distancia en dicha Facultad, tanto para carreras de grado como de postgrado (Res Nº 633-D-07) y designó un Coordinador de Educación a Distancia con el fin de organizar y asegurar el nivel de calidad académico de este tipo de iniciativas.

Esta situación generó, en el equipo docente de la Cátedra, la inquietud de continuar esta línea de investigación, de manera que esto permitiese montar una estructura comunicacional apropiada sobre la que descansase el proceso de enseñanza y que sirviera no sólo como medio para la transferencia de archivos, tareas, directivas, calificaciones, etc. sino también para propiciar un mejor aprendizaje por parte de los estudiantes. Esto se realizó a través del Aula Virtual de la asignatura.

El objetivo del presente trabajo es mostrar las diferentes actividades llevadas a cabo, en este sentido, en la cátedra Matemática II (Cálculo Diferencial e Integral) de la FACE - UNT, y los efectos producidos luego de su aplicación, tanto en alumnos como en docentes, durante el período mencionado.

El problema que se plantea surge de atender los requerimientos de esta nueva generación de alumnos, donde se garantice mediante las TIC, la calidad y actualidad de una base de conocimientos en constante evolución y la adquisición de estas nuevas competencias, como así también la posibilidad de ofrecer la oportunidad de realizar tareas de aprendizaje a toda persona que carece de facilidades, sin importar estatus económico o social, o la ubicación de su residencia. Se propone entonces, promover un espacio educativo, el Aula Virtual, como complemento de la enseñanza presencial tradicional.

Se exponen aquí las acciones realizadas y las herramientas empleadas, conjuntamente con los principales logros alcanzados al utilizar el Aula Virtual como complemento de la enseñanza presencial, en el periodo 2014 a la fecha.

La modalidad de enseñanza de esta Facultad es básicamente presencial, y en la Cátedra de Matemática II ésta se basa en la concepción constructivista, donde el educando ocupa el centro del proceso educativo. No obstante, como ya se dijo, en los últimos años se planteó la

necesidad de introducir el uso de las TIC, y al mismo tiempo incursionar en nuevas formas de comunicación con nuestros estudiantes. Se propuso un modelo mixto de educación presencial y actividades *online*; es decir un modelo en el que la educación presencial sigue siendo indispensable, pero apoyada con actividades mediadas por las TIC, en el que, con base en los "Principios Constructivistas del Aprendizaje" y en el "Aprendizaje Activo", el estudiante adquiere un papel protagónico para conducir su propio aprendizaje. Se promovió entonces un entorno de aprendizaje colaborativo, con énfasis centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza, donde los profesores actúen en un rol de guías u orientadores más que de transmisores de conocimiento y permitan así que los estudiantes adquieran mayor participación y protagonismo en el proceso educativo.

Para estas experiencias, en la Cátedra Matemática II se lleva a cabo un seguimiento continuo de los alumnos en la adquisición de sus conocimientos, promoviendo el empleo de las TIC a través del Aula Virtual en la que desarrollan actividades de control, diseñadas especialmente con esta finalidad.

Los estudiantes de esta Cátedra son alumnos de primer año de la FACE - UNT que cursan la materia en el segundo cuatrimestre de cada año (dictado normal) y alumnos que recursan la materia en el primer cuatrimestre del año siguiente (dictado especial). Este último dictado se ofrece a los estudiantes recursantes que, habiendo rendido al menos dos parciales durante el cursado normal (segundo cuatrimestre del año anterior), desean regularizar o promocionar la asignatura.

Durante estos años, y a través de diversos trabajos de investigación presentados y publicados en numerosos Congresos y Jornadas provinciales, regionales, nacionales e internacionales de Educación Matemática, se analizó el impacto producido al emplear las diferentes herramientas presentadas en el Aula Virtual.

Desde el punto de vista del alumno, se observó cómo la participación en las diversas actividades virtuales propuestas, influenció el proceso de aprendizaje. A modo de ejemplo podemos citar algunos de los aspectos que se analizaron: se midieron los resultados obtenidos por los estudiantes en los evaluativos virtuales propuestos durante el cursado y se observó la relación con el desempeño académico general en la materia. Se pudo conocer el valor que los alumnos atribuyen al empleo del Aula Virtual y de las diferentes herramientas y actividades propuestas, en su trayecto académico por la asignatura. Se propuso además un modelo de evaluación de la satisfacción de los estudiantes sobre el entorno virtual de Matemática II, que integraba la mayor cantidad de variables que intervienen en el proceso educativo, entre otros.

Desde el punto de vista de los docentes se analizó el impacto que tuvo el empleo de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia, y la importancia que éstos les otorgaban en sus prácticas docentes.

Para recabar la información se emplearon encuestas, cuestionarios, calificaciones alcanzadas por los alumnos participantes y bases de datos obtenidas a través de la plataforma empleada, con los que se realizaron análisis cualitativos y cuantitativos.

Toda esta tarea se llevó a cabo en el marco de los proyectos de investigación, aprobados y financiados por la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica de la Universidad Nacional de Tucumán (SCAIT – UNT):

- "Propuesta de innovación metodológica para la enseñanza de la Matemática con modalidad no presencial en carreras de Ciencias Económicas", para el período 2008 – 2012.
- "El entorno virtual. Propuesta de enseñanza y aprendizaje del Cálculo mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación", para el período 2014 – 2017.
- "La virtualización de la Matemática en carreras de Ciencias Económicas", para el período 2018 – 2021.

Durante todos estos años se emplearon las TIC como medio para el enriquecimiento de la labor educativa generando estrategias de innovación mediante el diseño, la implementación y ejecución de diferentes actividades planteadas en el Aula Virtual.

Se piensa que el uso de estas herramientas otorga a profesores y estudiantes nuevas oportunidades que permiten la adquisición de competencias que han sido difíciles de alcanzar con la educación tradicional. También resulta importante el desarrollo de habilidades de pensamiento en la toma de decisiones, mediante una formación matemática orientada al aprender a aprender. Se propicia el intercambio de información entre docentes y alumnos a través de la Red, originándose así nuevos ambientes de aprendizaje. Además el empleo del Aula Virtual se puede convertir en una alternativa más, en la posibilidad de brindar otra oportunidad, en lograr la equidad en el acceso a la educación que puede ser incluso gratuita, para diferentes sectores de la población que, de otra manera tal vez pueda quedar fuera de ella, por diversos motivos como: bajo rendimiento académico, falta de recursos económicos, capacidades diferentes o impedimentos físicos, carencia de tiempo, por la edad, etc.

Es por ello que se mantendrá esta línea de investigación, buscando nuevas estrategias para incentivar a los alumnos y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los resultados obtenidos alientan a seguir, realizando ajustes en post de la calidad educativa, la que debe ser monitoreada en forma continua y sostenida.

Bibliografía

Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 23, pp. 7-20. Universidad de Sevilla. ISSN (versión impresa) 1133 – 8482. España. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802301

Domínguez Pérez, D. A. y Pérez Rul, M. N. (2008). La educación a distancia: Una posibilidad de equidad y oportunidad a la Educación Superior en México. Foro Internacional Derechos Humanos y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación. Disponible en: https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/3526/1/1.pdf

González, A.; Esnaola, F. y Martín, M. (Comp.) (2012). Propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales. Buenos Aires, Argentina: Editorial: EUNLP.

Núñez Rojas, N. (2009). La webquest, el aula virtual y el desarrollo de competencias para la investigación en los estudiantes del I ciclo de educación – USAT. Facultad de

Humanidades. Escuela de Educación. Lambayeque. Perú. EUMED.NET. Disponible en: http://www.eumed.net/libros-gratis/2010a/669/El%20Aula%20Virtual.htm

Ortega et al. (2012). Tendencias emergentes en Educación con TIC. (1a. ed.). Asociación Espiral, Educación y Tecnología. SBN: 978-84-616-0448-7, DL: B-28353-2012 Barcelona, España: espiral. Disponible en: https://ciberespiral.org/tendencias/Tendencias_emergentes_en_educacin_con_TIC.pdf

Rosas, P. (2005). La Gestión de Ambientes Virtuales de Aprendizaje en los Posgrados de la U de G. en Tecnologías para Internacionalizar el Aprendizaje. (pp. 63-75). Guadalajara. Universidad de Guadalajara. México.

Salinas, J. (1998). El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital. Agenda Académica. Volumen 5, Nº1 (pp. 131-141). Universidad de las Islas Baleares. España.

Aplicación del proyecto de apoyo a las ciencias humanas (PROHUM II) en el tercer año de la carrera de inglés de la UNT

Víctor Fabián Rodríguez
faviro@hotmail.com
María Alejandra Quiroga
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: PROHUM, experiencia didáctica, retención, promoción.

Resumen

En esta ponencia nos proponemos describir dos experiencias didácticas llevadas a cabo por los autores -docentes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán- con estudiantes de dichas carreras en el marco de los Proyectos de Apoyo a las Ciencias Humanas (PROHUM II), y presentar un análisis de los resultados arrojados por las mismas.

Luego de la experiencia de los Proyectos de Apoyo a las Ciencias Humanas (PROHUM I), la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación, a través del Programa de Calidad Universitaria, lanzó a finales del año 2012 una convocatoria para la presentación de Proyectos de Apoyo a las Ciencias Humanas (PROHUM II) en un Plan Plurianual para los años 2013-2015. Dicha convocatoria estaba dirigida a carreras de las unidades académicas pertenecientes a la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE): Profesorados en Ciencias de la Educación, Inglés, Letras, Filosofía, Historia, Geografía y Francés. La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, como miembro de ANFHE, se hizo eco de dicha convocatoria extendiéndola a los docentes de los profesorados de esta casa de estudios. La convocatoria tenía como finalidad el otorgamiento de mayor dedicación a docentes que estuviesen, según el texto de dicha convocatoria, "dispuestos a diseñar, implementar y evaluar un plan de trabajo didáctico de mejora de la situación académica de los estudiantes, con impacto cualitativo y cuantitativo en los procesos de retención, promoción y egreso de sus respectivas carreras". El mencionado texto además agregaba que "En la Facultad de Filosofía y Letras la retención, promoción y egreso han sido identificadas en los Ciclos de Mesas de Trabajo desarrollados durante 2010 y 2011, como problemáticas prioritarias a resolver. Por esta razón asumimos la responsabilidad institucional de presentar un Proyecto de Fortalecimiento de los Profesorados para incrementar el número de estudiantes que llegan a finalizar sus estudios. Reconocemos que existen múltiples causalidades en las problemáticas de nuestra Facultad y en este sentido, entendemos que el incremento de las dedicaciones docentes puede contribuir efectivamente a realizar acompañamientos a las trayectorias estudiantiles con el fin de lograr los objetivos de mejora mencionados."

Fue así que los autores de este trabajo presentamos dos planes de propuestas didácticas que fueron aprobadas e implementadas de acuerdo al marco del PROHUM II. Estas intervenciones didácticas, tendientes a responder a las necesidades y prioridades identificadas por la Facultad (mencionadas arriba), fueron desarrolladas con alumnos de las asignaturas en las cuales desempeñamos nuestras funciones, a saber: 'Lengua Inglesa III' e 'Introducción a la Lingüística', ambas pertenecientes al tercer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.

Las propuestas didácticas estuvieron motivadas en un análisis previo de las problemáticas de aprendizaje y de utilización de la lengua extranjera – inglés evidenciada por los estudiantes de las asignaturas arriba mencionadas. Durante los años 2011 y 2012, se observó el abandono del cursado de dichas asignaturas por parte de un número importante de alumnos, acompañado por la dificultad de quienes continuaron con el cursado para cumplir con los requisitos necesarios para regularizar las materias. Se observó, por ejemplo, que, de una matrícula inicial de alrededor de 70 alumnos, terminaban de cursar las asignaturas unos 30 alumnos, es decir, un 43%, y sólo un 13 % de la matrícula inicial alcanzaban la regularidad. Sobre los resultados obtenidos en exámenes finales entre diciembre 2011 y diciembre 2012 se observó que sólo el 18% de los alumnos habían logrado aprobar las dos instancias de evaluación escrita y evaluación oral.

Entre las problemáticas observadas se destacaban problemas en el uso de la lengua extranjera, como ser: falta de concordancia entre sujeto y verbo, problemas para utilizar construcciones negativas (falta de auxiliares-indicadores de tiempo verbal), errores en la formación de oraciones en voz pasiva, dificultad para construir oraciones complejas, entre otras, como así también problemas para interpretar las consignas de trabajos prácticos y evaluaciones escritas. Esto se sumaba a las exigencias propias de obtener un manejo fluido de la lengua extranjera en un nivel de tercer año de las carreras universitarias, y de una materia con la complejidad conceptual de la Introducción a la Lingüística, primeria materia de su tipo en la carrera para los estudiantes.

Se planteaba entonces la necesidad de desarrollar actividades de alfabetización académica, que les brindasen a los alumnos herramientas para aprender a aprender, y de realizar un seguimiento más personalizado de los estudiantes para acompañarlos y ayudarlos a lograr "la combinación apropiada de las condiciones cognitivas, afectivas, sociales y física de la que depende una buena producción escrita" (Hayes, 1980), habilidad indispensable para poder completar exitosamente el cursado y posterior aprobación de las asignaturas involucradas. Dicho seguimiento, así como "la necesaria intervención del docente para evaluar la producción escrita de los alumnos y dar un *feedback* que los ayude a mejorar su trabajo" (Grabe & Kaplan, 1996) resultaba sumamente difícil de brindar en una clase numerosa y con sólo dos docentes a cargo en cada materia.

Las tareas realizadas fueron clases semanales de dos horas para cada una de las dos asignaturas, en las cuales se trabajaron los siguientes aspectos:

Introducción a la Lingüística:

1. Dificultades propias de las materias del área de la Lingüística.
2. Técnicas de lectura y comprensión de textos de Lingüística.
3. Lectura y análisis de extractos de "El lenguaje científico-técnico en la clase de Lingüística", un texto elaborado por docentes de la cátedra que aborda los problemas identificados en las producciones de los alumnos comparado con el vocabulario y la redacción de textos semi-científicos.
4. Análisis crítico de producciones de los alumnos en trabajos prácticos y exámenes y propuestas para mejorarlos.
5. Identificación y diferenciación de lo que es una definición, una paráfrasis, una explicación y un ejemplo.
6. Identificación y/o redacción de definiciones de términos claves en la materia.
7. Estrategias de redacción de párrafos, ensayos y respuestas en exámenes de Lingüística. Análisis de preguntas. Esquemas de respuestas: partes y contenido.

Lengua Inglesa III:

1. Reflexión sobre la propia producción escrita.
2. Análisis y edición de errores para lograr el nivel de producción escrita esperable.
3. Presentación y análisis de las características y estructura de diferentes tipos de textos: descriptivo, resúmenes, ensayo de opinión, y ensayo discursivo.
4. Práctica de escritura de los diferentes géneros estudiados.

Además de los encuentros semanales de dos horas, hubo encuentros en clases de consulta personalizados, según las necesidades de cada alumno interesado o citado por el docente a cargo.

Durante los tres años de duración del PROHUM II, se observó un incremento en la taza de retención de los estudiantes en el cursado, con un 80% de los alumnos completando el cursado, y un promedio del 30% alcanzando la regularidad, así como en los porcentajes de alumnos que aprobaban los exámenes finales que ascendió también a un 30%. Se observaron también mejoras cualitativas en cuanto a la redacción de respuestas de los alumnos en las instancias evaluativas, con mayor fluidez y mejor uso del vocabulario y construcciones propias de la escritura semi-científica para el áerea de la lingüística, y un mejor manejo de los géneros discursivos en Lengua Inglesa III.

Al finalizar el programa de tres años, muchas de las técnicas utilizadas durante el mismo para la presentación, reflexión, y práctica de contenidos, se incluyeron en mayor o menor medida en las actividades regulares de las dos asignaturas, Lengua Inglesa III e Introducción a la Lingüística. Los alumnos se vieron también beneficiados con una mayor presencia de los docentes de dichas materias, al haber sido convertida la dedicación de estos de semidedicación a dedicación exclusiva.

Finalmente, deseamos destacar cómo la implementación de una política educativa pensada en la atención de las necesidades de los aprendientes, a través del aumento de dedicación horaria de los docentes y todo lo que esto significa – mayor presencia de los profesores en su lugar de trabajo, mejor atención, comunicación, e interrelación con los alumnos- redunda en aprendizajes de calidad, retención, promoción, y eventualmente egreso.

Bibliografía

Grabe, W. and R. Kaplan.(1996) *Theory and practice of writing.* Pearson, England.
Hayes, J.R. (1996) *The science of writing.* Cap.1. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
Reid, J. (1993) *Teaching ESL writing.* Prentice Hall Regents. Englewood Cliffs, New Jersey.

La Universidad como Organización

Romano Benjamin Mauricio
Carina Eugenia Jatib
Universidad Tecnológica Nacional - FRT

Fundamentación

El trabajo a desarrollar se enmarca en el Proyecto PID 4089 de la Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Tucumán denominado "Universidad, educación y compromiso social" y nos permite hacer reflexiones, partiendo de la historicidad de las universidades, mostrándonos los diferentes tipos de reformas a las que fueron sometidas en el transcurso del tiempo, también observaremos como los diferentes cambios políticos en la historia del país, dejaron sus huellas sobre las mismas desde los diversos enfoques de cada partido.

Desde el punto de vista político podemos ver su influencia histórica, en una de sus leyes o decretos, las cuales fueron sucediéndose en el tiempo, confirmando de alguna manera el tránsito de la educación superior acorde a las distintas reformas universitarias.

Este diacronismo es necesario para poder comprender ¿Cuál fue el punto de partida? ¿De dónde venimos? ¿Cuál fue el camino transitado? ¿Hacia dónde vamos?

Partiendo desde cambios sociales a cambios tecnológicos, acompañando la masificación de la matricula estudiantil, que es acorde al crecimiento poblacional y a las demandas de la sociedad en sí misma.

Comenzamos desde la creación de la universidad pública, que con el paso del tiempo fue acompañándose con la aparición de la universidad privada e instituciones terciarias de educación superior, tratando estas de satisfacer las necesidades del mercado educativo, el cual día tras día se vuelve aún más exigente, preparando a lo largo de la historia el camino a abrir las puertas entre naciones, dando lugar al nuevo formato de educación "La transnacionalización de la misma" mediante su virtualización.

En el desarrollo reflexionamos a partir de las obras de Claudio Rama (2006) "La tercera reforma de la educación superior en América Latina", sobre la Tercera Reforma Educativa y de Boaventura de Sousa Santos "La universidad en el siglo XXI, Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad" el cual hace un resumen de las crisis institucionales.

A modo de conclusión, surge el aporte del trabajo, aclarando conceptos observados y replantearnos: ¿hacia dónde llegará la educación superior en concepto de virtualización?

Objetivos

Realizar una breve historicidad sobre las universidades, resumiendo su evolución, por las distintas épocas y desde los enfoques políticos correspondientes.

Reflexionar desde la obra de Claudio Rama (2006) "La tercera reforma de la educación superior en América Latina".

Reflexionar desde la obra de Boaventura de Sousa Santos "La universidad en el siglo XXI, Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad"

Aporte del autor sobre la virtualización de la enseñanza universitaria, observando si contribuye la democratización de la matrícula reflexionando acorde a la masividad creciente de la matricula estudiantil, financiamiento o costos de uso, la tecnología y su utilización.

Aporte del autor de la existencia del proceso de mercantilización en la universidad Argentina, como así también cual es el futuro de la universidad de carácter presencial y la virtual.

Ampliar el marco teórico de nuestra investigación, profundizando en el devenir histórico de la universidad en tanto institución.

Desarrollo

Inicialmente deberíamos preguntarnos ¿cuáles son los alcances de los términos universidad y educación?

Para ello como bien lo define la Dra. (Bianco, 2012):

> La ***educación*** es una de las instituciones que constituye el entramado social y como tal abarca las configuraciones de ideas, valores, significaciones instituidas con diferente grado de formalización que se expresan en normas, pautas, códigos no necesariamente escritos.
>
> Las instituciones son abstracciones mientras que las diferentes organizaciones que la integran son su sustento material. La institución es lo que le da sentido a las organizaciones, pero lo que nosotros captamos directa y en forma visible a la institución, como fenómeno concreto son las organizaciones. Es así que la ***universidad***, es una organización, una materialización de la institución educación que adopta diferentes formas según el contexto histórico en el que está inmersa y que, a su vez, adopta diferentes formas, modos, estilos cuando hablamos de una unidad académica. (pág. 1)

Comprendiendo de esta manera que educación es correspondida a institución y como así también la universidad representa una organización podemos dividir el proceso de historicidad desde la perspectiva de evolución de la educación superior, dividiéndola en diez periodos y analizando por separado las instituciones no universitarias, la división en esa cantidad es acorde para poder analizar también uno a uno, los acontecimientos político-institucionales y su incidencia en el sistema universitario.

Los periodos de análisis, como los describe (Lamarra Fernandez, 2003) son:

1. Período colonial y de los primeros años de la Independencia
2. La organización nacional y constitucional
3. La universidad oligárquica y liberal
4. La Reforma Universitaria
5. La universidad y el peronismo

6. La restauración reformista y su crisis
7. El peronismo de los 70
8. La dictadura militar
9. La recuperación democrática
10. Los 90 y la ley de Educación Superior (pág. 26)

Período colonial y de los primeros años de la Independencia

Este periodo es bastante extenso, desde principios del siglo XVII hasta mediados del siglo XIX. Se destaca el Colegio Jesuítico de Córdoba año 1613, al que se le otorga el título de Universidad en el año 1622 y la Universidad de Buenos Aires en el año 1821, las dos universidades poseían colegios destinados a estudios preparatorios para el ingreso en las mismas, Monserrat en Córdoba y San Carlos en Buenos Aires, el cual fue creado con anterioridad a la universidad.

La universidad en la organización nacional y constitucional

Periodo comprendido entre los años **1853** a **1885**.En 1853 se dicta la Constitución Nacional, a la que se le introduce en el año 1860 una reforma, incorporando a la provincia de Buenos Aires. Se atribuye al congreso legislar sobre las universidades. En el año 1885 se dictó la ley Avellaneda N° 1597, también llamada "Estatutos de las Universidades Nacionales". El poder ejecutivo mantiene aprobación de estatutos y designación de profesores.

La universidad oligárquica y Liberal

Periodo comprendido entre los años **1885** a **1918.** Existió una fuerte homogeneidad ideológica y política entre gobierno y universidad, los políticos desempeñaban también cargos de profesores universitarios y formaban a sus alumnos como sus asistentes y futuros herederos. El poder ejecutivo seguía con la atribución de estatutos y cobertura de cátedras, todas las decisiones estaban centralizadas en el mismo. Frente al centralismo del gobierno nacional, se crearon en los años 1889-1890 la universidad de la Provincia de Santa Fe, en 1890 la Universidad de la ciudad de la Plata poniéndose en funcionamiento en el año 1897 y finalmente en 1912 se creó la Universidad Nacional de la Provincia de Tucumán. Estas tres universidades posteriormente fueron nacionalizadas.

La Reforma Universitaria

Periodo comprendido entre los años **1918** a **1945.** En 1916 asume Hipólito Yrigoyen como el primer presidente de la Nación, elegido por el pueblo a través del voto secreto y obligatorio, logrando un gran cambio político, ya que marca el fin del dominio del poder por parte de sectores oligárquicos-conservadores y en su reemplazo por los sectores medios. La reforma de 1918 tuvo cita en la sede de la Universidad de Córdoba, manifestándose en el marco del primer

Congreso Nacional de Estudiantes convocados por la FUA (Federación Universitaria Argentina). Las bases de la reforma son:

- Autonomía Universitaria
- Cogobierno de docentes y estudiantes
- El rol de los graduados
- Función social de la universidad
- Coexistencia de la universidad profesionalista y científica
- Cuestionamiento a la universidad como fábrica de exámenes y títulos profesionales
- Renovación pedagógica: cátedras libres
- Extensión universitaria
- Centralidad de los estudiantes en la universidad
- Solidaridad con el pueblo y los trabajadores
- Compromiso con el cambio social

En la década de 1920 las propuestas reformistas hicieron ecos en américa latina, en 1930 un movimiento militar derroca al presidente Yrigoyen, a partir del golpe militar hay una reinstalación conservadora (oligarca en lo político), con persecución y prescripción de dirigentes y militantes del radicalismo, del socialismo y de otros partidos democráticos. Se instala el fraude electoral nuevamente. Este ciclo se caracteriza por un menor crecimiento de la matrícula universitaria, oscurantismo intelectual e ilegalización del movimiento estudiantil. En el año 1939 se creó la Universidad Nacional de Cuyo.

La Universidad y el peronismo

Periodo comprendido entre los años **1945** a **1955.** En 1945-1946 accede Juan Domingo Perón al poder estructurando una nueva alianza política, integrada básicamente por los gremios de trabajadores y sectores políticos de amplio espectro ideológico, las bases de la nueva política son las ideas de justicia social y soberanía nacional con mayores derechos para los sectores populares. En el año 1946 se intervinieron las seis universidades nacionales cesanteando a la mayor parte de los profesores opositores, los rectores y profesores eran designados por el poder ejecutivo y los decanos por los rectores, limitando la autonomía de la universidad.

Entre 1946 y 1955 año que Perón fue derrocado por un golpe militar hubo una fuerte expansión del sistema educativo en todos sus niveles permitiendo el ingreso de los sectores sociales marginados hasta ese momento. La enseñanza primaria, media y universitaria registraron tasas muy elevadas de escolarización e incremento de sus matrículas, quizás las mayores en la historia de la educación argentina.

En 1949 se estableció el ingreso libre a la universidad y su gratuidad con lo que se pasó de 47.400 estudiantes en 1945 a 136.362 en 1955, dándose un incremento casi del 187% en 10 años.

En 1947 se aprobó la ley N° 13031 y en 1954 la N° 14297 fijando sus bases en:

- Organización por facultades. Rectores y profesores designados por el Poder Ejecutivo. Limitación de autonomía.
- Ingreso libre a la universidad y su gratuidad.
- Masificación de la matrícula, un 187% en 10 años.
- Creación de la Universidad Obrera Nacional Ley N° 13229 en el año 1948, destinada a la formación de ingenieros. Inicia sus cursos en 1953 en Bs. As., Córdoba, Rosario, Mendoza y Santa Fe.

En 1959 se transforma en la Universidad Tecnológica Nacional, Ley N° 14855.

La restauración reformista y su crisis

Periodo comprendido entre los años **1955** a **1973.** En 1955 se produce el golpe militar, se reestablece la ley Avellaneda del año 1885 por medio del Decreto N° 477/55, comienza a restaurarse la organización con mecanismos de elección para elegir autoridades, logrando el voto por primera vez de los egresados y excluyendo a los que estuvieron en el gobierno anterior.

Se aprueba la Ley N° 14557/58 que regula la Educación Privada, comienza la creación de las universidades privadas, en el año 1966 sucede el golpe de Ongania interviniendo a todas las universidades nacionales protagonizando la denominada Noche de los bastones largos. Esta fue consecuencia de la agresión por parte de los militares y policías en el desalojo de la sede de Buenos Aires a los presentes, su efecto fue la renuncia masiva de profesores e investigadores, en 1967 la Ley N° 17245 nuevamente recorta la autonomía. Vuelve la designación a través del Poder Ejecutivo.

En la etapa final entre 1971 y 1973 a partir del denominado plan Tanquini se crearon doce universidades nacionales, este periodo la matricula se triplico aumentando casi un 200%.

El Peronismo de los 70

Periodo comprendido entre los años **1973** a **1976.** Se produce la designación de rectores peronistas, luego recambio en 1974, en ese mismo año se aprobó la Ley N° 20654, reestableciendo la autonomía académica/docente y la autarquía administrativa, económica y financiera.

La ley define a las universidades como comunidades de trabajo y cada universidad definirá su estructura académica y administrativa. Establece incompatibilidad ética para los docentes, entendida como el desempeño en empresas multinacionales o extranjeras (Art. 11), se propone la inclusión del No Docente en el gobierno, finalmente la Ley no se puso en vigencia.

En este periodo se crearon las universidades Nacionales de Jujuy en 1973, del centro de la provincia de Buenos Aires en 1974 y de Mar del Plata en 1975.

La dictadura Militar

Periodo comprendido entre los años **1976** a **1983.** En Marzo de 1976 se produce la más sangrienta dictadura militar de la historia argentina, generando intervenciones, cesantías y desapariciones. Se aprueba la Ley N° 21176/76 de intervención a las universidades, centraliza en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, las designaciones y remociones, estableciendo las prohibiciones de expresión política y participación.

En 1980 sancionan la Ley de Facto N° 22207, se organiza por facultades y departamentos fundamentando el proceso de intervención a las universidades, estipula el arancelamiento y la percepción de tasas por servicios administrativos.

Hay prohibiciones específicas a toda actividad política, partidaria y gremial para todos los estamentos, todo esto logro un descenso del 25 % de la matrícula para este periodo.

La recuperación Democrática

Periodo comprendido entre los años **1983** a **1990.** Por medio del decreto N° 154 se designan autoridades normalizadoras y se vuelve a los estatutos universitarios vigentes antes de 1966, con la ley N° 23068/1984.

Hay reincorporación de Docentes, restablecimiento de garantías y concursos, la matrícula para este periodo crece en un 65% aproximadamente, creándose en el mismo la Universidad de Formosa en 1988.

Los noventa y la ley de Educación Superior

Periodo comprendido entre los años 1990 a 1995 y luego de 1995 hasta el presente.

En el primer periodo no hay una política universitaria definida y el segundo por la sanción de la ley de educación superior N°24521, en agosto de 1995.

En el 1989 asumió la presidencia de la Nación Carlos Saúl Menen en el marco de una dramática hiperinflación que afectaba el funcionamiento global del país de manera intermitente que se extiende hasta el año 1991. En 1993 se sanciono la ley Federal de Educación, que por primera vez en la historia Argentina se refiere al conjunto del sistema educativo, desde la educación inicial hasta el posgrado universitario.

Para el nivel superior y de posgrado esta ley contiene 8 artículos que hacen referencia tanto a enseñanza universitaria, no universitaria y a la cuaternaria.

En este periodo se crean 9 universidades nacionales y autorizaron 23 universidades privadas.

La expansión en las matriculas de las universidades privadas subió un 35 % entre 1990 y 1995.

En el periodo de 1995 – 2001 se sanciona la Ley N° 24521 cuyos contenidos principales son:

- Considera a la Educación Superior articulando los subsistemas universitario y no universitario.

- Plantea normas para el funcionamiento nacional, privado y provincial de las universidades.
- Fija una organización con órganos de coordinación (CU, CIN, CRUP, CPRES)
- Creación de otras modalidades de organización universitaria: posgrado, abiertas, a distancia (virtualización) e institutos universitarios tecnológicos.
- Establece la evaluación institucional y la acreditación de carreras de grado y posgrado, CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria).

Como podemos observar, el sistema de educación, se organizó de manera lenta, transformándose a sí mismo. Las idas y vueltas sumadas a los cambios políticos a través de la historia hicieron que avance dos pasos y retrocediera tres, en su andar por un camino muy obstaculizado, para tratar de llegar a fortalecer la autonomía institucional.

Finalmente, dentro de la ley se contempló la educación superior en su totalidad y cuando se creía que estaba todo escrito nos surgen nuevos paradigmas de la mano de la globalización y de su propia dinámica, la cual según (Rama, 2006):

> La educación superior se ha transformado en un campo cada vez más central de la política pública y también de la geopolítica global. La construcción de la sociedad del conocimiento se está procesando y dirimiendo a través de una competencia entre los sistemas educativos, lo cual marca un nuevo rol del Estado, que debe refocalizar sus políticas públicas e integrarlas bajo la óptica del proceso de internacionalización de la educación. La expansión de la educación transnacional promueve hoy una nueva geopolítica donde la educación marcara las fronteras futuras entre las naciones. (pág. 139)

Desde el lente de Rama se avizora la universidad como estrategia de sobrevivencia de los hogares, donde los padres quieren a sus hijos estudiando, ya que la tasa de desocupación de los universitarios es muy inferior y los niveles de remuneración son superiores.

Esto es más notorio en América Latina donde las matriculas se duplicaron en los últimos 10 años reuniendo a más de 14 millones de jóvenes en las distintas universidades. En este escenario Argentina se destaca con más de 450 universitarios cada 10.000 habitantes superando ampliamente el promedio continental que es de 259 estudiantes.

Las fases en la educación superior en América Latina, las observaremos a continuación como:

- Primera Reforma : Lucha por la autonomía
- Segunda Reforma: Mercantilización, modelo dual público-privado
- Tercera Reforma: Internacionalización en la universidad de la diversidad. Modelo trinario Público- Privado Nacional –Internacional

En palabras de Rama, las universidades están en una transición, en una tercera reforma, obligándolas a ellas a diversificar sus fuentes de financiamiento, enfrentando la creciente regulación del Estado y definiendo el modelo institucional, ya sea generalista o especializadas

y cubriendo necesidades del país o propias, con miradas regionales o abriendo sus puertas al mundo.

Desde un contexto actual en donde los cambios cada vez son más fuertes, que obligan a las universidades a transformarse y se modernizarse, el estado cumple el rol de regulador junto con los sistemas de aseguramiento de calidad, los consejos de rectores, la aparición de ministerios de educación superior.

Las autonomías universitarias están perdiendo parte de sus niveles y las que tenían libertad de mercado ven reducida su independencia.

La educación virtual y los nuevos paradigmas educativos

Este tipo de educación implica la transferencia de conocimientos e información en función de objetivos y métodos de aprendizaje, depende principalmente de las tecnologías comunicacionales, cabe recordar que el primer modelo fue a través de personas, los maestros en su modo de educación presencial. Tradicionalmente en clases reinaba el maestro, apoyado por instrumentos de comunicación, donde al finalizar la clase recibe una retroalimentación, razón por la cual los medios de comunicación no pudieron reemplazar el rol del profesor.

Este modelo nos muestra los altos costos de la educación presencial-artesanal.

La educación a distancia crea un nuevo paradigma donde los costos de la educación son menores.

La masificación de la educación en el siglo XX se realizó gracias al desarrollo de las industrias culturales, desde la primera que fue la editorial, con el libro como complemento del proceso aprendizaje, demostrando que la masificación hubiera sido imposible sin afectar costes y calidad dejando de lado ese gran respaldo.

Las nuevas tecnologías de la era digital están gestando un modelo educativo, haciendo uso de la tecnología digital para ser no presencial, de educación en red dejando a las universidades en un rol de intermediarias entre el conocimiento y búsqueda de información.

Internet es el gran propulsor de las mismas de manera que el conocimiento esta encapsulado en distintas plataformas o soportes, generando una nueva sociedad de acceso, una sociedad virtual al superar a la presencial y en donde el rol del profesor pasa a ser de tutor, quien basado en el acceso permite un aumento de cobertura, mayor calidad y menores costes unitarios por estudiantes.

Esta nueva fábrica educativa goza de ser descentralizada, pero aún estamos en una etapa de transición entre una sociedad industrial y una sociedad de la información.

La educación a distancia virtual permite reducir el coste de contacto por alumno, el precio, generando a su vez mayor flexibilidad de acceso y cuenta con pedagogías interactivas basadas en la simulación, dando lugar a la creación de megauniversidades globales.

Podemos finalizar afirmando lo que dice (Rama, 2006):

> La educación presencial, por su estructura de costos, puede llegar a ser una educación de elites, y la educación virtual, por sus escalas, **una educación universal**. (pág. 186)

Propuesta de Boaventura de Sousa Santos

El autor propone una reforma creativa democrática y emancipadora de la universidad pública en todo el mundo, para poder enfrentar la globalización neoliberal, contraponiéndole una globalización alternativa que él le llama **globalización contra hegemónica**, sus estudios sobre universidad entre 1990 y 2004 son de carácter global y nos permite extrapolarlo con la realidad de nuestros días manteniendo su vigencia.

Podemos identificar en ese periodo de tiempo las tres crisis principales que enfrentaba la universidad a finales del siglo XX:

- **Crisis de Hegemonía:** se encuentra en las contradicciones de funcionalidad universitaria atribuida a lo largo del siglo XX, por un lado producción cultural, pensamiento crítico y conocimientos ejemplares, a la altura para la formación de elites, en lo cual se venía trabajando desde la edad media europea. Por otro lado producir patrones culturales, medios y conocimientos instrumentales para la formación de mano de obra calificada, para cumplir con el alto grado de avance del desarrollo capitalista. Ante la notoria incapacidad de la universidad en el cumplimiento de esas funciones, el estado y los agentes económicos buscaron fuera de la universidad y a través de otros medios el logro de sus objetivos. Con ello dejo de ser única en cuanto a enseñanza e investigación en el campo de educación superior entrando así en esta crisis.
- **Crisis de legitimidad:** se produce ante la jerarquización de saberes especializados, a través de restricciones de acceso y certificación de competencias, por otro lado tenemos exigencias sociales ante la democratización de la universidad y reivindicación de igualdad de oportunidades para los hijos de clases populares.
- **Crisis Institucional:** contradicción entre reivindicación de autonomía en definición de valores y objetivos de la universidad; y la presión al sometimiento a criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.

Conclusiones

Luego de haber repasado la historicidad en la evolución del tiempo de la educación superior en argentina y haber reflexionado desde el marco teórico de los autores propuestos, haciendo una revisión a modo de síntesis, desde (Rama, 2006) con sus aportes de las reformas a las que se sometió la misma y con la mirada de (De Sousa Santos, 2005), el cual analiza las crisis universitarias, para realizar propuestas de modo de combatir la globalización hegemónica que prácticamente es un hecho.

Podemos hacer el análisis respecto de la virtualización de la enseñanza, la cual en palabras de Rama, le llama "educación universal" haciéndola accesible para todos, contribuyendo de manera positiva a la democratización de la matrícula.

Si observamos que la masividad creciente de la matricula estudiantil es un hecho y su tendencia es seguir creciendo, en una pendiente más elevada, el abaratamiento de los costos y el acceso se vuelve primordial para acompañar los retos existentes.

Desde el financiamiento es complicado dar solución a la masificación, ya que la inversión en educación superior de América Latina es muchísimo menor que en países industrializados, por lo que una solución a la educación presencial, la cual posee un costo elevado, tendríamos que incorporar modalidades virtuales que hacen que los mismos disminuyan, logrando abarcar mayor cantidad de matrículas.

El avance de la tecnología y su uso nos permite realizar el pasaje a una educación sin fronteras, esto genera movilidad estudiantil y docente, pero seguiremos con fábricas nacionales o pasaremos a fábricas de educación sin fronteras, en manos de quien dejamos la educación, ya que generaríamos estudiantes globales y es evidente notar que para un futuro las universidades masivas necesitan mayor flexibilidad.

La discusión por la autonomía tiene muchísimos años y seguirá aún más, es un modelo aún no agotado, aunque hay características que están cambiando, como ser la capacidad de la universidad de evaluar su calidad por sí misma ya no es aceptada socialmente, por lo que se prefiere organismos independientes de evaluación, también tuvo cambios el sistema de ingreso para evitar desigualdades y finalmente cambió la autonomía del financiamiento, notándose una tendencia a la separación de poderes.

La mercantilización está presente en la universidad argentina ya que actualmente la modalidad de educación virtual actualmente cuenta con 21 universidades públicas y 16 privadas, brindando este tipo de enseñanza.

Por otro lado lo único que nos quedaría plantearnos es como generar una buena calidad educativa y no descuidar los sistemas de acreditación.

Bibliografía

Bianco, I. (2012). Analisis de los distintos modelos y experiencias de Educacion superior. Documento de circulacion interna.

De Sousa Santos, B. (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. Buenos Aires: Miño y Davila - LPP.Pp 26 a 37.

Lamarra Fernandez, N. (2003). La educacion superior Argentina en Debate.Situación, problemas y perspectivas. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires. Pp. 23 a 46.

Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educacion Superior en América Latina. Buenos Aires: FCE. Pp. 139 a 220.

Debates en torno a la formación docente de posgrado: la perspectiva de la reflexión sobre la práctica

María Alejandra Rueda
alejrueda@hotmail.com
Analía Guardo
anaguardo@gmail.com
Universidad Nacional de Salta

Palabras clave: formación docente - práctica social – reflexión – transformación.

Resumen

En este trabajo nos proponemos analizar la resignificación de la función 'docencia' como uno de los ámbitos de debate en el contexto de las universidades públicas. En esta línea venimos trabajando hace un tiempo, en proyectos de investigación vinculados a la carrera de Especialización en Docencia Universitaria que se dicta en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Salta. Esta carrera está dirigida a docentes universitarios en actividad con el propósito de contribuir a un proceso de formación continua. El eje que articula toda la propuesta formativa 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 para la aprobación de la carrera.

En este marco surgen cuestionamientos acerca de las transformaciones que el cursado de la carrera debería provocar en las prácticas docentes universitarias. La mayor parte de los cursantes que realizan esta Especialización son profesionales sin formación docente de grado y desarrollan la función docente en sus áreas disciplinares desde hace muchos años. En este sentido nos planteamos algunos interrogantes: ¿es suficiente cursar la Especialización en Docencia Universitaria para transformar las prácticas docentes? ¿En qué sentidos el desarrollo de la carrera modifica la percepción que los cursantes tienen de la institución y de sí mismos dentro de ella? ¿Es posible generar la reflexión auténtica sobre la práctica en un contexto de evaluación, como el del Trabajo Final de la carrera?

¿Qué entender por práctica docente?

Plantear que la Especialización en Docencia como carrera de posgrado, está anclada fuertemente en el propósito de promover y potenciar procesos de reflexión e investigación sobre la práctica docente, necesariamente nos lleva a la necesidad de analizar desde qué concepción entendemos la práctica.

En este sentido son interesantes los aportes de Jorge Steiman que propone asumir las prácticas docentes como prácticas sociales, desde la perspectiva sociológica de Bourdieu. "Las prácticas sociales son el producto de un interjuego entre las condiciones sociales objetivas en que se desarrollan las prácticas y el agente social que las produce. Desde esta postura, el agente

no es rescatado en tanto individuo sino como agente socializado, al portar una historia social hecha cuerpo (Bourdieu,2007).

La docencia, y en este caso particular, la docencia universitaria puede entenderse entonces como un colectivo socializado. La carrera de posgrado que mencionamos antes, sobre todo en su instancia final, es decir en el desarrollo del trabajo final integrador; propone a este colectivo una mirada profunda que les permita relacionar: práctica, reflexión y enseñanza.

Es así que para comprender las prácticas, es necesario analizar cómo estas son percibidas por los sujetos, cómo estos se perciben a sí mismos con relación a ellas y además cómo perciben a los otros.

En esta dirección, la propuesta formativa de la carrera plantea tres ejes curriculares que se articulan alrededor un único núcleo: "la práctica docente en la Universidad" con el propósito de contribuir a un proceso de profesionalización y mejoramiento de la docencia universitaria. Los ejes son: **a.** Práctica Docente, **b**. Condiciones de la Práctica Docente e **c.** Investigación de la Práctica Docente. Su desarrollo incluye diez seminarios temáticos[107] y un seminario integrador denominado *Análisis de la Práctica Docente.*

El Seminario Integrador está orientado a favorecer procesos de integración y reflexión sobre las distintas problemáticas abordadas en cada uno de los ejes curriculares. En el marco de este Seminario se realiza el Trabajo Final de la carrera que además de la investigación y reflexión sobre la práctica, debe incluir una propuesta 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.

La práctica docente puede ser entendida como el trabajo que los docentes realizan en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. En este contexto se incluyen las prácticas pedagógicas como un tipo particular de prácticas docentes vinculadas específicamente a los procesos de enseñanza.

Se advierte la presencia de esta concepción en el diseño curricular de la carrera que incluye entre los diez Seminarios que los cursantes realizan, algunos que problematizan las condiciones políticas, sociales e históricas de la Universidad como institución y otros referidos a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La necesidad de brindar un contexto a 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 propone una presentación general que incluye una 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

107Los 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 universitarios; La universidad como institución; Investigación educativa e investigación de la práctica docente

definido. El segundo capítulo supone la contextualización en la cátedra particular de la que forma parte el docente y en 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 y también la propuesta de intervención que se deriva de la primera. Incluye la selección de un tema que será problematizado, el desarrollo de un marco teórico, de un marco metodológico, el análisis e interpretación de referentes empíricos y la elaboración de conclusiones. En estas últimas se fundamenta el nivel propositivo, siempre orientado a mejorar algún aspecto del tema/problema planteado inicialmente.

¿Qué condiciones son necesarias en la formación docente?

Existen en la actualidad debates acerca de cómo debería ser la formación de los docentes, sobre todo cuando se busca generar un conocimiento profesional que requiere una comprensión profunda del significado de las decisiones que se toman. Cuando se concibe a la actividad como una continua configuración de intervenciones que están mediadas por un conocimiento práctico que parte del reconocimiento de la complejidad de cada espacio educativo como espacio problema, necesitado de análisis e interpretación.

La formación de los profesionales de diversas áreas que eligen la docencia como otra profesión y la desarrollan en el ámbito de la Universidad, presenta una complejidad adicional, que tiene que ver con la necesidad de establecer una interacción entre dos lógicas diferentes: la de los campos disciplinares propios de cada profesión y la lógica del campo de la enseñanza.

En ningún caso la formación docente debería adoptar un enfoque técnico que se limite a transmitir intencionalidades, saberes y teorías; pero mucho menos en el caso de la formación de profesionales. Esta no puede ser concebida con una mirada prescriptiva sino desde la valoración de la experiencia personal y profesional del sujeto. Se trata de recuperar y reconstruir, a partir de la reflexión, modos de hacer y de pensar que ponen en juego conocimientos que serán revisados, analizados críticamente y transformados.

Resulta adecuada a esta perspectiva la concepción de la formación como trayecto, definida como un espacio flexible, en construcción, que da cuenta de recorridos personales. En el caso de la formación de los profesionales no siempre aparecen etapas o momentos definidos claramente en ese recorrido. Por lo general el acento está puesto en la importancia de los procesos de socialización profesional, que aparecen marcados por el acceso del egresado novel a una cátedra de la Universidad en la que se convertirá en profesor. Guiado en ese proceso por otros profesionales que tienen mayor experiencia en el área disciplinar, pero carecen la mayoría de las veces de una formación docente sistemática.

Es necesario aquí reconocer que en la mayoría de las Universidades la ausencia de formación docente no ha constituido, ni constituye, un impedimento para acceder a un cargo docente. Incluso en los procesos concursales son valorados mucho más los antecedentes

vinculados a la investigación y extensión que los que dan cuenta del desarrollo de la función 'docencia'.

Así planteadas las cosas, son claros los desafíos que enfrentan las ofertas formativos como la carrera de Especialización en Docencia Universitaria que buscan un lugar en el proceso de formación de la identidad de los docentes universitarios, y no solo dar respuesta a una demanda que muchas veces aparece solo vinculada a la habilitación para el ejercicio de una actividad diferente a la prevista en la formación de grado.

Superar estos desafíos requiere un análisis profundo de la propuesta formativa y de sus efectos, incluido el modo de evaluación. Como se señaló en el apartado anterior el diseño de la experiencia de formación, desde el punto de vista curricular, parte de un posicionamiento que adhiere a la concepción de las prácticas docentes como prácticas sociales necesitadas de reflexión e investigación.

También la estructura del Trabajo Final de la carrera recoge la necesidad de situar como punto de partida de la reflexión sobre la práctica, la reconstrucción de un trayecto formativo personal en un contexto institucional surcado por experiencias particulares.

La propuesta formativa se concibe como un conjunto de experiencias destinadas a transformar la mirada de los profesionales sobre la función docente, apropiándose de nuevos saberes que les permitan intervenciones diferentes.

El lugar de la reflexión sobre la práctica

En este contexto podemos considerar la reflexión, al decir de Anijovich, 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 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, reconstruídas y transformadas.

La promoción de la reflexión se ha convertido en un elemento imprescindible en las propuestas de formación destinadas a mejorar la práctica docente. Por ello la cuestión no parece centrarse ya en analizar la presencia o ausencia de reflexión, sino en cuales son los contenidos de esa reflexión y cómo se puede acceder a ellos.

Una pregunta pertinente aquí sería entonces: qué condiciones son necesarias para la creación de espacios y procesos reflexivos en la formación y desarrollo de los docentes?. Pueden estos darse en el marco de procesos de evaluación como el del Trabajo Final de la Especialización en Docencia Universitaria?

Una práctica crítica de la enseñanza requiere el desarrollo de la capacidad de reflexionar en y sobre la acción, pero no de un modo esporádico, sino como proceso de formación. Por ello es necesario definir un tiempo y un espacio para que estos procesos de reflexión sean posibles, de modo que el análisis de la práctica sea parte del ejercicio profesional. Podemos suponer que existe una reflexión sobre la práctica profesional en el

proceso de elaboración del Trabajo Final de la carrera pero no podríamos afirmar que la expresión de esa reflexión, lo escrito por el docente, traduce la naturaleza de la reflexión oportunamente realizada. Una propuesta como la del Trabajo Final puede generar obstáculos que es necesario analizar: se requiere tiempo y oportunidad para que la reflexión ocurra, el delimitar este tiempo alrededor del proceso de evaluación puede distorsionar la naturaleza de la reflexión y a la vez representar algunos riesgos como el de permitir que se transparenten sentimientos de vulnerabilidad.

Indiscutiblemente la reflexión sobre la práctica es necesaria, pero también es importante profundizar el análisis acerca de qué características y condiciones serían más convenientes para que la misma de lugar a una verdadera toma de conciencia y a la transformación del hacer.

Bibliografía

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.

Tensiones paradigmáticas en la educación argentina y su incidencia en los programas socioeducativos: La inclusión (igualdad) y el mérito educativo en el programa socioeducativo PROGRESAR

Armando Damián Ruiz
armandodamianruiz@gmail.com
Escuela Secundaria Municipal N° 1 de Santa María – Catamarca

Palabras clave: inclusión, merito, educación, política.

Introducción

La presente ponencia pretende bosquejar las tensiones inherentes en la sociedad y escuelas contemporáneas argentinas, entre la igualdad (inclusión) y el mérito. Esta empresa implica investigar cuales son los aportes teóricos que indagaron tal temática desde la transversalidad disciplinar. El abordaje pluridisciplinar implica tener una mayor amplitud teórica y metodológica a la vez que permite pensar en líneas de intervención para abarcar la problemática o el tema socioeducativo seleccionado.

A partir de las tensiones paradigmáticas presentes en la educación argentina, nos interesa indagar cuál es la incidencia sobre el programa socioeducativo PROGRESAR. Deberíamos primero, debemos conocer los fundamentos y el funcionamiento del programa socioeducativo (nudo gordiano). Es decir, cuales son los factores que sustentan la creación de estos programas socioeducativos en general y del programa elegido en particular desde el punto de vista educativo, político y social. Esta primera aproximación, nos llevaría a un estudio comparativo (análisis diacrónico y sincrónico para comprender las transformaciones internas del programa socioeducativo y su relación con el contexto sociopolítico); además investigaremos como el principio ético y educativo del mérito introducido por el gobierno actual al programa socioeducativo incide en forma positiva o negativa, y por último consideraremos sus nudos conflictivos, es decir las dinámicas que presentan las políticas públicas educativas que no siempre responden a políticas regulares y continuas, es decir a políticas de Estado, sino más bien a políticas de gobierno que establecen disrupciones respecto a lo político educativo.

Desde el punto de vista metodológico, para comprender esta problemática socioeducativa en su complejidad, utilizaremos métodos de investigaciones cuantitativas y cualitativas en el trabajo de campo (recolección de datos, observación participante y entrevista). La aspiración de esta ponencia es contar con un estudio de la problemática y/o tema desde lo teórico, metodológico, discursivo y de la práctica docente para tener un abordaje integral.

Objetivos

- Conocer y comprender las tensiones entre los paradigmas de la inclusión (igualdad) y el mérito en el programa socioeducativo PROGRESAR.

- Abordar en forma transversal y pluridisciplinar la problemática socioeducativa seleccionada para lograr un enfoque o perspectiva integral, compleja y dinámica.
- Disponer de un estudio teórico, metodológico, discursivo y la práctica docente que tenga un impacto real en la educación democrática argentina.

Marco Teórico

Pregunta problema

¿Cuáles son los representaciones tradicionales con las que se ha explicado la tensión entre la inclusión (igualdad) y el mérito en nuestro país y como se ha transformado el programa socioeducativo PROGRESAR a partir de la legislación educativa vigente?

Conceptos principales

La escuela democrática moderna

Según Bolivar la escuela democrática moderna, con el principio de igualdad de oportunidades, mayoritariamente se articula, en su gramática básica, en torno a las reglas de la igualdad y el mérito: talento, esfuerzo, performances. Está dominada por el ideal de una igualdad pura dentro de la institución escolar, donde la retribución escolar, y posterior destino social, se realiza por el exclusivo mérito individual. Hay una igualdad de acceso. Pero, por otra funciona con una lógica meritocrática o competitiva: clasifica y jerarquiza a lo/as alumno/as en función de su nivel de realización. En este contexto, algunas desigualdades pueden parecer legítimas, puesto que la escuela, según talento y esfuerzo individual, sitúa a lo/as alumno/as dentro de una "teórica" igualdad de oportunidades (Bolívar, 2005: 26).

La escuela republicana puede ser percibida como un islote de justicia en una sociedad injusta, porque ofrece una oportunidad a los mejores; sin embargo, la escuela hace responsable a cada uno de las desigualdades.

Problemas de la concepción puramente meritocrática

Una concepción puramente meritocrática de la cultura escolar tiene un conjunto de problemas (Dubet y Duru-Bellat, 2004):

a) La justicia implícita en el mérito está evidentemente alterada por el conjunto de desigualdades sociales situadas fuera de la escuela. La competición, por tanto, no es pura, puesto que algunos competidores están en una situación de desigualdad

b) La escuela, tal como está organizada, no es un espacio de pura igualdad de oportunidades. La escuela fabrica internamente el éxito o fracaso, más allá del mérito escolar.

c) A su vez, es difícil definir y valorar prácticamente el mérito.

d) Los vencidos, es decir, lo/as alumno/as en fracaso, no son vistos como las víctimas de una injusticia social, sino como los responsables de sus propios fracasos, puesto que la escuela

le ha dado las mismas oportunidades para triunfar. Esto, a su vez, provoca —por reacción— desmotivación, rechazo de la escuela o violencia (Bolívar, 2005: 20).

Metodología

Para la presente ponencia se utilizaron diferentes técnicas cuantitativas y cualitativas como la recolección de datos, la observación participante y la entrevista para enriquecer, profundizar y completar el marco teórico de la temática/problemática seleccionada.

Tal presentación metodológica se justifica porque si bien existen paradigmas (posicionamientos teóricos) y metodológicos cuantitativos y cualitativos como modelos diferentes para comprender el mundo social; pero debido a la complejidad creciente de los fenómenos políticos, educativos y concretamente socioeducativos presentes y la crisis de las ciencias sociales para explicar tales fenómenos sociales, se hace necesario un tratamiento teórico y metodológico transversal y pluridisciplinar.

Descripción de la entrevistada

Seleccionamos para la entrevista a una docente del nivel superior, profesora en Ciencias de la Educación y Jefa de Grado del Instituto de Estudios Superiores de Santa María - Catamarca[108]. Posee una amplia trayectoria como docente y estuvo en distintos cargos relevantes. Las acciones que despliega son la docencia en distintas carreras de formación docente (profesorados y tecnicaturas).

Resultados

Principales hallazgos de la entrevista y análisis

Entre los principales hallazgos y análisis de la entrevista, podemos mencionar:

- Vincula el acto político y el acto educativo y su incidencia en la escuela, la familia y la ciudadanía en general ("Pese al discurso respecto de la inclusividad, las políticas y prácticas educativas excluyentes son dominantes (…) Hay familias que prefieren la inclusión y el desarrollo integral de sus miembros, pero hay familias que privilegian y obligan a sus hijos a obtener altas calificaciones").
- Plantea una serie de críticas respecto a las políticas educativas que cambian de gobierno a gobierno, lo que constituye una continua disrupción y un volver a empezar constante ("*Lamentablemente es uno de los males de nuestra educación. En cada cambio de gobernantes se desprestigia lo hecho y se cambia sin aprovechar lo logrado (…) Hoy aunque sigue vigente dicha norma –Ley Nacional de Educación- hay tendencias y discursos que a mi criterio dificultan aún más la posibilidad de la mejora de la calidad educativa*").
- Crítica a las políticas públicas en general y las educativas en particular del gobierno nacional actual (Con la política educativa actual creo que se busca exacerbar la

108 Profesora Martha Jorgelina Martínez

meritocracia (…) Se buscan educandos que se adapten a pautas impuestas, que obedezca y rinda de acuerdo a lo esperado por el sistema capitalista, que no se rebele ni piense").

- La entrevistada pondera el mérito académico ("Los planes y programas socioeducativos son indispensables para el logro de la inclusión y son derechos que deben ser privilegiados y respetados (…) La pobreza, la desocupación, los magros salarios, la inflación son factores que acrecientan la exclusión (…) El PROGRESAR es un paliativo").

Conclusión

Las tensiones paradigmáticas entre la inclusión (igualdad) y el mérito en la escuela argentina y su incidencia en el programa socioeducativo PROGRESAR, teniendo en cuenta la legislación educativa vigente, presenta dinámicas múltiples, profundas y complejas.

Como posibles respuestas a la problemática socioeducativa podemos mencionar: A) Uno de los factores fundamentales está presente en el sistema político educativo, social y político al exteriorizar una complejidad y tensión inherentes entre ambos principios éticos y político-educativos desde la emancipación hasta nuestros días; B) otro de los factores importantes es que no hay políticas de Estado consolidadas, es decir que sean uniformes, regulares y continuas, por el contrario hay continuas disrupciones y cambios de modelos de Estado. En el actual gobierno (neoliberal), se potencia la meritocracia individual y egoísta propia del pensamiento libertario asociado con una exaltación de la economía de mercado y la consiguiente minimización del Estado interventor; sumado a una degradación social inherente al tipo de capitalismo expoliador, especulativo y trasnacional que afecta todos los ámbitos de estructura social.

Respecto a la confrontación de los saberes producidos con los contextos particulares el abordaje transversal y metodológico propuesto tanto en el marco teórico como metodológico nos permite afrontar la complejidad de la temática teniendo en cuenta la crisis por las que atraviesan las ciencias sociales en general; que no logran explicar y comprender los fenómenos actuales y mucho menos predecir los acontecimientos futuribles.

En esta confrontación podemos verificar como se reafirma el vínculo existente entre el proyecto político y el proyecto educativo o pedagógico. El acto educativo es al mismo tiempo un acto político (la práctica docente en cuanto tal). Pero a pesar de tal relación o vínculo, existen tensiones entre ambos campos porque la gramática escolar tiene una especificidad propia y una dinámica que no siempre cambia o se transforma con los cambios políticos.

Los tres sistemas educativos que tuvo nuestro país: Ley 1420, Ley 24195 y la Ley actual 26206 representan modelos distintos en lo político y educativo. Estas tres legislaciones organizaron la educación de nuestro país según distintas corrientes políticas, educativas y económicas de cada época. Esto presenta problemas respecto a la no continuidad de las políticas públicas educativas por un lado; por otro lado exhibe como las prácticas y discursos

pedagógicos son persistentes a pesar de los cambios en las políticas educativas. También debemos sumar, que a partir de la Ley de Transferencia de Servicios Educativos existen una multiplicidad de criterios en cada una de las provincias y municipios, que tornan al sistema educativo insuficiente de unidad, sistematicidad, organización y en cierto grado anárquico.

Nos surgen las siguientes líneas de intervención para la problemática socioeducativa seleccionada: La transversalidad pluridisciplinar: la interdisciplinariedad sustentada en el paradigma de la complejidad (Morín, Freire y Giroux); Conocer, comprender y transformar los marcos teóricos, metodológicos y la práctica docente; Pensamiento de orden superior (complejo, crítico y creativo) en todos los actores de la comunidad educativa.

Por ultimo como problemática socioeducativa novedosa y para un estudio posterior; nos interesa investigar a partir de los cambios producidos en el PROGRESAR cual es el sujeto en general y el educando en particular que el Estado neoliberal pretende establecer. Es decir cuál es el educando que se sustenta con este modelo de Estado y educación en la actualidad. Esto es importante para entender cuál es el paradigma socioeducativo propio de un Estado neoliberal que fomenta el individualismo, consumismo, hedonismo y un conductismo retrogrado, reaccionario y alienado.

Bibliografía

Bobbio, N. (1993). Igualdad y libertad. Barcelona: Paidós ICE/UAB.

Bolívar, A. (2003). Educar para la ciudadanía. Entre el mercado y la exclusión social. Qurriculum, 16, pp. 9-33.

Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo. (Vol. 3. N° 2.), 18-26.

Connell, Robert (1997). Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1999). ¿En qué sociedad vivimos? Buenos Aires: Losada.

Dubet, François, La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? Barcelona, Gedisa, 2006.

Finnegan, Florencia y Pagano Ana (2007). "El derecho a la educación en Argentina". Colección libros FLAPE

Frigerio, Graciela (2006). "A propósito de la igualdad". En: Martinis y Redondo (comps.) (2006), Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas. Buenos Aires: Del estante editorial.

Entre la valoración y el desconocimiento: sentidos sobre la escolarización secundaria técnica de jóvenes en contextos de pobreza urbana

Mercedes Saccone
sacconemercedes@gmail.com
Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (FHyA, UNR) / CONICET

Palabras clave: Jóvenes, Sentidos, Educación Secundaria Técnica, Contextos de pobreza

Resumen

El presente trabajo se inscribe en un proceso de investigación doctoral en curso[109] acerca de las experiencias escolares en la educación secundaria de jóvenes que viven en contextos de pobreza en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina), el cual, a su vez, se articuló con dos proyectos de investigación colectiva radicados en el CeaCu (FHyA, UNR) en los cuales participamos.[110]

Realizamos dicha investigación desde un enfoque socio-antropológico que rescata la tradición etnográfica de la Antropología desde una perspectiva crítica (Achilli, 2005) y que se propone "analizar y reconstruir la propia lógica del proceso", conocer la cotidianidad[111] cuyo contenido no es evidente, intentando así "documentar lo no documentado de la realidad social" (Rockwell, 2009:21).

La construcción de la información empírica requirió un trabajo de campo intensivo y de larga duración, el cual desarrollamos entre los años 2014 y 2018, en una escuela secundaria pública de gestión estatal y de modalidad técnico profesional, con orientación en administración y gestión, ubicada en el Distrito Oeste de la ciudad de Rosario y a la cual asisten jóvenes que viven en barrios y "villas" cercanas, espacios que por lo general no cuentan con un "óptimo acceso a los servicios básicos" (Instituto de Gestión de Ciudades, 2010). Trabajamos centralmente con estudiantes que asistían de 1ro a 6to año del turno noche, muchos de los cuales trabajan, generalmente en condiciones informales y precarias, y/o tienen responsabilidades domésticas y/o de cuidado de terceros que atender (generalmente niños).

109 Nos referimos a la tesis provisoriamente titulada: "Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza. Un estudio socio-antropológico en una escuela secundaria en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina)", Directora: Dra. Elena Achilli, Co-directora: Dra. Mariana Nemcovsky, Consejera de estudios: Dra. Laura Santillán. Doctorado de la Universidad de Buenos Aires (área Antropología), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Para la realización del doctorado contamos con el apoyo de una Beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

110 Se trata de los proyectos: "Jóvenes y experiencias socio-educativas. Un estudio antropológico de los sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana" PID 1HUM 520 (2016-2019), Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNR; y "Jóvenes y Educación Técnica. Un estudio antropológico de los sentidos acerca del trabajo en la escuela técnica", FONIETP 2017 NRU 212 (2017-2018), Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, presentado a Postulación Institucional a través de la UNR. Ambos proyectos se realizaron bajo la dirección de Mariana Nemcovsky y co-dirección de Gabriela Bernardi.

111 Retomamos la conceptualización que realiza Agnes Heller de la vida cotidiana como "el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social" (Heller, 1977:19), mirada que "incorpora la perspectiva histórica en la vida cotidiana conjugando la repercusión que –a esta escala- puede tener la historia general" (Achilli, 2005:21).

Recurrimos a diferentes estrategias de construcción de la información, tales como observaciones (de clases, recreos, jornadas y actividades escolares diversas), talleres, conversaciones informales y entrevistas (grupales e individuales). Entendiendo que las experiencias se construyen relacionalmente (Menéndez, 2010), también desarrollamos el trabajo de campo con otros sujetos significativos de la problemática (directivos, docentes, personal administrativo y no docente, entre otros). A su vez, tuvimos la posibilidad de entrevistar a funcionarios y trabajadores de distintas dependencias del Estado. Complementariamente, hemos revisado fuentes documentales (leyes, decretos, resoluciones, normativas, así como documentación oficial que llega a la escuela y otros documentos varios producidos por los sujetos que participan de la cotidianidad escolar).

En términos teóricos, partimos de considerar que las experiencias escolares –como otras experiencias formativas- suponen un conjunto de prácticas e interacciones cotidianas que realizan los sujetos en el ámbito escolar, que "implican procesos de co-construcción vividos, significados y apropiados[112] por los sujetos en determinadas condiciones contextuales e históricas" (Villarreal, Greca y Achilli, 2018:3). Desde esta concepción, los sujetos –en nuestro caso jóvenes estudiantes– son constructores activos de sus propias experiencias, pero no en forma autónoma sino "dentro de determinados límites", "bajo condiciones que vienen dadas" (Thompson, 1981:19).

En esta ponencia nos interesa presentar algunos avances que venimos realizando en el proceso de investigación, específicamente en relación con los sentidos que estos jóvenes construyen acerca de la escolarización secundaria y, fundamentalmente, sobre la modalidad técnico profesional que posee la escuela. Planteamos, a modo de *anticipación hipotética*, que estos sentidos se configuran a partir de cierto *desconocimiento/confusiones sobre la modalidad técnica*. En esa configuración se entrecruzan diversos procesos, tales como las transformaciones en la cotidianidad escolar a partir de las políticas educativas de los últimos años –sobre todo aquellas vinculadas con la obligatoriedad de la educación secundaria y las relativas a la educación técnico profesional específicamente; los procesos de "elección" y llegada de los estudiantes a esta escuela, así como las múltiples interrupciones de la escolaridad, influidos, entre otros aspectos, por las condiciones de vida de los jóvenes en contextos de pobreza urbana.

Pero, al mismo tiempo, advertimos que los jóvenes van apropiándose de sentidos heterogéneos sobre la modalidad técnico profesional en el transcurrir de sus experiencias escolares. Entre ellos destacamos la presencia de sentidos sobre la modalidad que *asocian el título técnico con la posibilidad de conseguir un "mejor" trabajo, aunque esta valoración es tensionada* por otros aspectos, tales como la edad aproximada con la que finalizarían la escuela en caso de continuar cursando en esta modalidad (con un plan de estudios que posee un año más de

112 La apropiación sitúa claramente la capacidad de acción en los sujetos, que toman posesión sobre y hacen uso de los recursos culturales disponibles, destacando su naturaleza activa/transformadora y, al mismo tiempo, el carácter constrictivo/permisivo de la cultura (Rockwell, 2005).

duración que la educación secundaria orientada), favoreciendo la posibilidad de interrumpir sus estudios en esta escuela y cambiarse a la modalidad de educación de jóvenes y adultos (de cursado intensivo).

Respecto a los *contenidos específicos que supone la orientación en administración y gestión*, algunos estudiantes los consideran relevantes en relación con sus inserciones laborales actuales (aunque no son las deseadas) o para los trabajos proyectados a futuro (deseados o imaginados), mientras otros no encuentran una relación directa. Allí se abren interrogantes interesantes para continuar indagando vinculados con ciertos indicios que nos sugieren la existencia de diferencias entre los sentidos que construyen estudiantes y docentes/directivos acerca de la formación que una escuela secundaria técnica en administración puede brindar en estos contextos de pobreza urbana.

Por último, señalamos que, en la construcción de sentidos sobre la escuela, juegan un papel relevante las relaciones intra e intergeneracionales, siendo destacada por los jóvenes la relación con sus docentes.

Bibliografía

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.

Heller, A. (1977). Sobre el concepto abstracto de "vida cotidiana". En *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

Instituto de Gestión de Ciudades. (2010). *Situación de las infancias en el Distrito Oeste de la ciudad de Rosario. Diagnóstico participativo*. Rosario: Instituto de Gestión de las Ciudades-Municipalidad de Rosario. Recuperado a partir de http://www.igc.org.ar/Situacion-de-las-infancias-Distrito-Oeste-Rosario.pdf

Menéndez, E. (2010). La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo. Rosario: Prohistoria Ediciones.

Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (pp. 28-38). Barcelona: Pomares.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Thompson, E. P. (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona: Editorial Crítica. Recuperado a partir de http://documents.tips/documents/e-p-thompson-miseria-de-la-teoria.html

Villarreal, M. C., Greca, V. y Achilli, E. (2018). Políticas públicas e interculturalidad en Argentina. Un análisis de experiencias formativas Qom y Mocoví en distintos espacios de la provincia de Santa Fe. *56° Congreso Internacional de Americanistas. Universidad de Salamanca [en prensa]*.

Escriturar la experiencia: miradas, escrituras y propuestas en torno a la formación docente

Déborah Saientz
Carlos Enrique Castilla
carl.cas.2011@gmail.com
Escuela de Bellas Artes - UNT / FFyL UNT

Palabras clave: Homo narrans, subjetividades, formación docente, relato-experiencia

Resumen

Este trabajo pretende dar cuenta de una serie de experiencias vinculadas con nuestra trayectoria profesional en la formación de formadores. Aunque procedemos de generaciones diferentes, marcadas por hitos socio históricos que han configurado nuestra particular mirada en torno a la profesión y vocación docente, compartimos la experiencia de la vida universitaria desde la formación secundaria. Ambos egresados de la Escuela de Bellas Artes de la UNT, con el título de Maestro en Artes Plásticas, y ambos egresados de la Facultad de Filosofía y Letras, de la las carreras de Letras y de Ciencias de la Educación. Consideramos que la pertenencia a la estructura formativa universitaria nos ha llevado por caminos diferentes a un encuentro de miradas y experiencias en torno a la profesión docente que ejercemos como un dominio de saberes sobre la disciplina, pero también como el ejercicio de ciudadanía crítica y responsable. Estos posicionamientos son los que nos llevan hoy, aquí y ahora a reflexionar sobre los enfoques que compartimos y construimos juntos en la Formación de formadores en el área de la Educación Artística y compartirlos con la comunidad educativa de la cual nos sentimos parte.

En este afán, asumimos el enfoque biográfico narrativo surgido y propulsado como estrategia de recolección de datos el campo de la investigación cualitativa. Este procura producir conocimiento en las ciencias sociales a partir del supuesto de que dicho conocimiento es siempre una construcción desde el lenguaje y, por lo tanto, atravesado por la lingüisticidad de las producciones resultantes de estas experiencias: esto quiere significar que la producción narrativa en tanto proceso y resultado de una práctica de escritura bajo coordenadas socio – semio - discursivas (Charaudeau 1983, 1994) está referido a aspectos subjetivos, a la vivencia y experiencia de los sujetos respecto al mundo social, a las lógicas de construcción de sentidos sociales, y a aspectos del mundo cultural que no pueden ser objetivados ni reducidos a expresiones físicas o meramente cuantificables.

Para Bolívar, la investigación biográfica y narrativa en educación se asienta dentro del "giro hermenéutico" producido en los años setenta en las ciencias sociales, que permitió el pasaje de la instancia positivista a una perspectiva interpretativa. En ese momento, explica, los fenómenos sociales empiezan a ser entendidos como "textos", cuyo significado viene dado en un primer momento por "la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central" (2002: 4). En ese

sentido, se asume que la narrativa no es simplemente una metodología, sino que, al entender la realidad social como un "relato" que se va construyendo entre diferentes actores, la investigación se asienta en cierta medida en la "naturaleza" de lo social. En esta misma dirección Ricoeur (1995) afirma que la narratividad es una de las formas por las que los sujetos le dan sentido a la experiencia, y la experiencia subjetiva y social no puede ser expresada de otro modo que no sea mediante el relato. Vasilachis de Gialdino (1992) plantea que el problema de la comprensión ha cobrado importancia metodológica en las ciencias sociales porque el investigador no puede acceder a una realidad simbólicamente estructurada sólo a través de la observación, y por lo tanto necesita de otras herramientas. Para poder describir dichos procesos los sujetos deben comprenderlos "y no puede entenderlos sino participa en su producción" (Vasilachis de Gialdino, 1992: 24). A su vez, en esta producción, el lenguaje ejerce un proceso semiotizador a partir de la propia estructuración de la experiencia que el propio lenguaje permite o habilita en torno a contratos enunciativos o comunicativos (Charaudeau, 2009). Por su parte, Bolívar (2002) advierte que el enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, y su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El desplazamiento del lugar absoluto de poder del investigador sobre las situaciones estudiadas, la conciencia de que en el enfoque biográfico se produce un encuentro entre dos narrativas que intentan construir una interpretación plausible y verídica de un recorrido o de un hecho en particular, hacen que la misma estructura de poder tradicional en la producción de conocimientos científicos sea puesta en cuestión.

El desplazamiento de la atención de *homo sapiens* a *homo narrans* (Kurt, 1981) significa un viraje hacia el giro lingüístico: el sujeto es lenguaje y es narración. Los modos narrativos permiten dar cuenta de significados acerca de motivaciones, sentimientos, o frustraciones que según Bolívar (2002) no pueden ser expresados en definiciones o proposiciones abstractas, del razonamiento lógico formal. Esto es así porque con frecuencia los sujetos advierten los significados de ciertas experiencias vividas cuando pueden relatarlas, cuando pueden rememorar algunas situaciones y ponerlas en relación con otras, ya sea propias o de otros sujetos con los que se ha compartido. El espacio de la reflexión ocurre mientras va discurriendo el relato narrativo. El "modo narrativo de conocimiento", como lo llama Bolívar, se diferencia así del modo de argumentar lógico porque supone que las acciones humanas son únicas y no repetibles, intentando comprender sus características distintivas. Esto representa un desafío para la comunicación de las investigaciones en las que se utiliza este enfoque, pues las comunidades científicas en general tienen más expectativas vinculadas a la lógica paradigmática acerca de los resultados. Esto es, un tipo de conocimiento que intenta formalizar y presentarse de manera proposicional, y conformado por reglas, máximas o principios prescriptivos. En el razonamiento narrativo, en cambio, no se intenta analizar los datos buscando categorías generales a partir de casos particulares, como se hace en investigaciones cualitativas de otro tipo. Lo que se intenta es analizar a partir de un grupo de casos

individuales, pasando de uno a otro, y no de un caso a una generalización (Bolívar, 2002; Bertaux, 1999). La marca de la subjetividad, entonces, es un rasgo que tiñe las formas del decir y del decirnos, la comunicación es siempre intersubjetiva y nos construye como sujetos y, a la vez, objetos del discurso, mediada por la palabra que nos construye como sujetos dicentes (Ducrot, 1986).

Idas y vueltas de la vida, parece que, en una interpretación un tanto mágica del acontecer vital, van cruzando historias y experiencias de vida que confluyen en espacios y escenarios institucionales. Formados para ser docentes, en una escuela universitaria de la UNT, la Escuela de Bellas Artes, en una temprana edad en la que se ve la docencia como una también temprana iniciación a la vida profesional con las posibilidades que ello significa en el proceso de construcción de la identidad adolescente. Ambos comenzamos a ser docentes alrededor de los diecisiete o dieciocho años con las primeras observaciones y prácticas en Educación Plástica en las escuelas primarias del Sistema Educativo Nacional. Luego, también la formación de grado y postrado en la misma universidad, y la incorporación como docentes en los cuerpos docentes de le misma escuela de Bellas Artes y en la Facultad de Artes y Facultad de Filosofía y Letras han hecho que, de una manera u otra, las dos terceras partes de nuestra vida, académica y no académica haya estado siempre atravesada por una suerte de energía –en el sentido griego del término- universitaria. De hecho, resulta que, es casi imposible comprendernos, auto-comprendernos sin esta marca constituyente de identidad: inquietud por la investigación, inconformismo por la dicho y hecho, sentido de pertenencia, construcción de ciudadanía en el ejercicio de derechos y obligaciones, compromiso con ideales de comprensión y la posibilidades de ser factores de cambio. En esta oportunidad en que nuestra casa cumple ochenta años, sentimos que también cumplimos años nosotros también y en las charlas de pasillo entre clase y clase, reconocemos que más allá del vínculo simplemente afectivo, hay escenas, teorías y metodologías que nos han marcado en este escenario de formación. A la hora de preparar este resumen nos preguntamos: ¿Qué recibimos en ese espacio para poder pensar hoy de manera crítica y comprometida la formación de docentes en educación artística? ¿Qué nos empuja cada día a buscar nuevos marcos para esa tarea? Quizás se la posibilidad de haber confluido en instituciones en donde el espacio para pensar y experimentar sobre lo pensado ha ido configurándonos como docentes capaces de ejercer nuestro sentido crítico. De esta manera, podemos encontrar modos de sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje, junto con los reclamos gremiales, con modos y escenarios alternativos. Implementamos mecanismos de trabajo apoyados en los medios tecnológicos pero también espacios de encuentro y de clases en teatros, museos y muestras en las que compartimos y ampliamos los horizontes culturales de los estudiantes. Apelamos al trabajo conjunto entre diferentes profesores en espacios como conversatorios, ateneos o seminarios en los que intentamos nuevas formas de evaluación.

Para mostrar algunas de las historias que deseamos compartir y analizar en el espacio de este congreso, recordamos que en el 2015, el día que nacía el segundo hijo de Déborah, se

recibió un grupo de residentes y, luego, cuando lo comentamos conjuntamente, coincidíamos en que lo sentimos como un parto múltiple. Esa sensación se multiplica con cada grupo de alumnos residentes, a medida que pasan los años e implementamos nuevos enfoques y metodologías. Los conocemos y nos conocen. Compartimos muchas instancias de aprendizaje y vivencias cotidianas juntos y, cuando están a punto de ser colegas, reaparecen interrogantes que venimos trabajando en el profesorado desde hace un tiempo: ¿Cómo se forma un docente en artes visuales? ¿Qué valor tiene cada campo de conocimientos en ese perfil? ¿Qué lugares tienen las teorías y las prácticas? ¿Lo estaremos consiguiendo? ¿Qué lugar tiene allí el trabajo conjunto? La formación de profesores nos enfrenta siempre a un enorme desafío que actualiza la encrucijada que encierra en sí misma la educación cuando se plantea su función entre la conservación del mundo y la cultura tal como los conocemos y/o las posibilidades de su transformación. ¿Cómo enseñar a enseñar de un modo diferente en un sistema que añora permanentemente aquellas prácticas y rituales que se han perdido, mientras defiende las prácticas más tradicionales en las aulas? Y es por eso que este espacio es una celebración. La celebración de un encuentro. Aquel que se atraviesa con el cuerpo, que llega a la voz y que se convierte en una ocasión para pensar otros futuros posibles desde el compromiso de la educación con la transformación.

Bibliografía

Bertaux, D. (1999) El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. Proposiciones, 29. Santiago de Chile: Ediciones SUR.

Bolívar, A. (2002) "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, No. 1, 40-65. Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.

Charaudeau, P (1983) Langage et discours. Paris: Hachette.

---------- (1994) "Le 'contrat de comunication', une condition de l'analyse sémiolingüistique du discours", mimeografiado, destinado a ser publicado en Langages. Les analyses du discours en France. Paris: Larousse.

---------- (2009) "El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: convenciones psicosociales y convenciones discursivas", consulté le 4 mai 2019 sur le site de Patrick Charaudeau: https://www.patrick-charaudeau.com/El-contrato-de-comunicacion-en-una.html

Ducrot, O. (1986) El decir y lo dicho. Barcelona: Paidós.

Ranke, K. (1981) "Problems of Categories in Folk Prose" trans. by Carl Lindahl. Folklore Forum, 14(1):1-17
https://scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/1737/14%281%29%201-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ricoeur, P. (1995) Tiempo y narración. México; Siglo XXI.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992) Métodos cualitativos I. Los problemas téorico-epistemológicos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina

Aportes para el trabajo en la educación desde la perspectiva de género.

Gabriela Salvatierra Rojo
CONICET/INDES/FHCSyS/UNSE

Palabras Clave: Educación, Salud, Género

Introducción

Este trabajo, pretende compartir la experiencia socioeducativa de un grupo de 10 (diez) talleres brindados en escuelas de nivel secundario de la ciudad Capital de Santiago del Estero. Los/as destinatarios/as fueron jóvenes de entre 13 (trece) y 18 (veinte) años de edad. Se abordaron temáticas vinculadas a la importancia de la prevención de la violencia contra las mujeres; Educación Sexual Integral (E.S.I.), Derechos Humanos de las mujeres, estereotipos de género, lenguaje no sexista, entre otros. El concepto de género fue transversal en los diferentes encuentros. Los objetivos se sintetizaron en concientizar y sensibilizar a los/as jóvenes sobre la importancia de la perspectiva de género problemática de la violencia contra las mujeres y en promover el desarrollo de su autonomía en sus relaciones afectivo sexuales. Se exploraron diferentes aspectos de la temática enunciada que se advirtieron desconocidos, lo cual fue orientando el proceso. Por lo tanto, el trabajo realizado es de naturaleza etnográfica, se procedió a recolectar variedad de información mediante diversas actividades y con datos de carácter discursivo atendiendo extensamente al discurso tanto implícito como explícito de los/as jóvenes.

Metodología

Este trabajo se realizó desde un enfoque cualitativo. El mismo se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, reproduce las propias palabras de las personas, habladas o escritas y utiliza datos observables. Responde además a un diseño flexible, puesto que fue posible desviar la atención a otros aspectos del fenómeno que fueron saliendo a lo largo del proceso. Esto se observó en los diferentes grupos cuando fueron surgiendo nuevas variables para abordar durante la investigación. Asimismo, lo efectuamos con un enfoque etnográfico, orientado a la construcción de significados generados por los/as propios agentes sociales a partir de una concepción dinámica, donde se recogió e interpretó en profundidad opiniones, discursos y acciones. Se hizo especial énfasis en los diferentes niveles de descripción e interpretación: qué ocurre, las causas y cómo perciben los/as agentes la problemática de la violencia contra las mujeres. Se concedió vital importancia al discurso individual con el propósito de capturar las particularidades de las percepciones subjetivas de los/as participantes. El método propuesto, fue el más efectivo para alcanzar el propósito de este trabajo, ya que permitió un profundo acercamiento a la realidad tal como la experimentaron los/as involucrados/as. Cada uno de los talleres tuvo una duración de entre

40 a 100 minutos, se trabajó en diferentes momentos con diferentes técnicas (lluvia de ideas, producciones grupales, dramatizaciones, lectura de historias y plenarios).

Resultados

La evaluación de la experiencia fue de gran riqueza. Las respuestas de los/as jóvenes y de las instituciones fueron diversas en torno a las temáticas y propuestas de trabajo. En los diferentes grupos de jóvenes circulan diferentes nociones en torno a las temáticas trabajadas. Lo anterior, se evidencia en las opiniones basadas en experiencias cotidianas propias, de amigos, conocidos o familiares. Asimismo, identificaron a las redes socales y a los medios de comunicación, como espacios donde muchas veces se transmiten estereotipos de roles de género con tendencias machistas, considerándolos como unos de los principales factores que propician la existencia de desigualdades. En algunas de las mujeres se observó que, a pesar del intento de desprenderse de estereotipos y en la búsqueda de autonomía en la consecución de sus deseos, persiste el ideal de amor romántico con el que los/as jóvenes son nutridos desde pequeños por los medios de comunicación, películas o libros. Lo anterior, permite comprender lo fundamental del diálogo y formación sobre las diferentes temáticas ya que al hacerlo se favorece la prevención, el aprendizaje y educación para que, de esta manera puedan elegir formas sanas de vincularse. Además, se contribuye a la erradicación de la violencia a partir del quiebre de estereotipos y patrones de relaciones desiguales. Trabajar con perspectiva de género, ha permitido abrir posibilidades de reflexión y comprensión de la situación de cada persona, desde su singularidad, complejidad y situándolo/a en un contexto social, económico y político.

Conclusiones

La ideología político-religiosa de las instituciones, las representaciones en torno a la violencia contra las mujeres, el desconocimiento de la salud sexual y (no) reproductiva de los/as jóvenes son ejes fundamentales para establecer futuras propuestas de trabajo e investigación. La sensibilización puede llevarse a cabo mediante reuniones o talleres con las personas que integran la comunidad, el trabajo en equipos sobre las representaciones y modos de entender la violencia contra las mujeres, sobre lo que implica los roles aprendidos de ser mujer y de ser varón en el espacio local particular, entre otros temas. Es preciso que los/as jóvenes puedan reconocer la magnitud y extensión que el problema tiene en la comunidad del área programática (a nivel local, provincial y nacional). La construcción de datos cuantitativos está en expansión y también un universo de leyes, bajo la presión de diversos organismos, pero es necesario acompañar esos datos y esas legalidades para que den un marco de sentido, que orienten la conciencia y la práctica de todos aquellos que trabajan por este objetivo. La erradicación de la desigualdad de género incluye el esfuerzo de todos los sectores sociales en cuanto a la desnaturalización del fenómeno. Un compromiso que apunta a la revisión de las prácticas individuales y sociales desde una perspectiva de género, salud integral y derechos

humanos, desde un trabajo aunado de los diferentes sectores y áreas abocadas a la problemática. Es fundamental formar y concienciar desde temprana edad, ya que es difícil transmitir el respeto y la equidad sino provienen de un convencimiento profundo, el cual puede generarse desde un inicio utilizando los contenidos adecuados y por medio de círculos adecuados, tales como la familia, la escuela e incluso los medios de comunicación y las áreas que competen al Estado. De esta manera, se propicia la construcción de acciones efectivas para el desarrollo de nuevas estrategias a través de la construcción de nuevas formas de vinculación basadas en la equidad, en el respeto y en la autonomía.

Tensiones y transiciones hacia la mirada de una educación inclusiva. Trayectorias educativas de alumnos de nivel secundario de Educación Especial.

Evangelina Sánchez
evangelinasanchez82@hotmail.com
Escuela Especial Monteros

Palabras clave: Inclusión educativa, discapacidad, derecho

Introducción

Este trabajo se enmarca de la problemática de Jóvenes que egresan del Servicio Educativo Integral Secundario Especial (Prov. De Tucumán, experiencias analizadas desde el ejercicio profesional cotidiano), con dificultades para insertarse en el mundo del trabajo lo que limita la implementación de su desarrollo en técnicas pedagógicas adquiridas durante su trayectoria educativa.

Ante este problema planteado nos proponemos a reflexionar sobre diferentes categorías de análisis que permitan aportar a dicha situación:

- Concepciones en relación con los enfoques de discapacidad
- El rol y función de la Escuela en las trayectorias de los alumnos
- Las nuevas tecnologías y el lugar de la Escuela ante los cambios continuos en las formas de compartir e impartir el conocimiento.
- La pedagogía pensada con el otro, sujeto – alumno con discapacidad, el acompañamiento de la familia en dichos procesos

Concepciones en relación con los enfoques de discapacidad

Es indiscutible que la situación educativa y social de las personas con discapacidad ha evolucionado favorablemente a lo largo de las últimas décadas, desde una nueva mirada paradigmática, derechos adquiridos y restituidos reflejados en su calidad de vida y cotidianeidad. Sin embargo, dicho progreso no se ha manifestado plenamente en la misma medida y en todos los ámbitos que conforman la vida de estas personas, a pesar del avance en las prácticas inclusivas durante la etapa escolar en nuestro país, la inclusión laboral de las personas con discapacidad constituye aún un reto, por lo que observamos que todo el esfuerzo de nuestro sistema educativo por contribuir a la inclusión de los alumnos se ve interrumpido en el momento en que estos finalizan su vida escolar.

Dicha realidad responde a diversos análisis sociales en cuanto a los cambios constantes en torno a las demandas políticas y sociales, en relación a las condiciones del mercado del sistema capitalista que configuran nuevas demandas y de acuerdo a esta idea, Tedesco (2000) señala las transformaciones en la organización del trabajo, provocando no solo el aumento en los niveles de desigualdad, sino la aparición de un nuevo fenómeno social: la exclusión de la

participación en el ciclo productivo. Dicha participación obstaculizada en las relaciones de mercado y laboral se acentúa en el caso de aquellas personas que cuentan con una discapacidad debido a su situación de mayor vulnerabilidad y a los estigmas y prejuicios sociales que sobre ellos existen.

La constitución de su vida cotidiana para las personas con discapacidad recae en estas desigualdades desde el inicio de su ciclo vital transitando por un circuito "especial", particular, que requiere para su acceso a condiciones sociales desde el comienzo de un diagnóstico médico que mida y evalúe, de una acreditación de la incapacidad, para participar en cualquier prestación (rehabilitación, transporte, etc.). Desde el ámbito médico- biológico se han descrito esquemas clasificatorios, que posibilitan la elaboración de diagnósticos y la certificación de la discapacidad, que son a su vez, casi imprescindibles para el acceso a los beneficios que la política social da lugar. Si se tiene en cuenta que "las formas de clasificación son formas de dominación" (Bourdieu, 1987)[113], y específicamente, de dominación simbólica, relacionada a categorías de reconocimiento y desconocimiento; y que "todo acto de clasificación es asimismo un acto de exclusión – inclusión" (Skliar, 2002)[114], se visualizan relaciones de desigualdad social que dan origen y que reproducen las concepciones que sobre discapacidad se han construido.

El lugar de la escuela como espacio social de construcción y de trayectorias inclusivas. Desafíos y tensiones desde lo teorizado a lo legitimado en la práctica.

Desde este contexto el planteo de Tedesco es revalorizar y fortalecer desde enfoques y teorías sociales que categorizan el análisis de la cohesión social como la base de la aceptación consciente de la existencia del otro, del diferente, donde la responsabilidad de dichos procesos de socialización es el objetivo y meta propuesto por parte de las instituciones, particularmente LA ESCUELA.

Frente a esta demanda, el planteo se construye en generar espacios formativos educativos desde la lógica del MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD, "el papel de la educación y del conocimiento en la formación del ciudadano implica incorporar en los procesos educativos una mayor orientación hacia la personalización del proceso de aprendizaje, hacia la construcción de la capacidad de construir valores, de construir la propia identidad" [115]

Esta mirada de escuela inclusiva se podría desarrollar con el objetivo de que los jóvenes con discapacidad alcancen espacios inclusivos durante la vida adulta, con los beneficios que les proporciona el hecho de acceder al mercado de trabajo y con la conciencia al mismo tiempo, de la necesidad de que estos reciban una formación adecuada y especializada en competencias laborales y sociales.

113 Bourdieu, P. Cosas Dichas. Barcelona, España: Gedisa, 2007
114 Skliar, C. ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila. 2002
115 Tedesco, Juan Carlos. Educar en la sociedad del conocimiento. Ed. Fondo de Cultura Económica, México 2000.

Pensar en espacios formativos, donde se abogue por la implantación de una metodología práctica, capaz de atender a las necesidades del alumnado, y que dichos programas estén centrados en la adquisición por parte de estos de habilidades y competencias socio-laborales, en contra de exigencias academicistas y homogeneizadoras.

El uso de nuevas tecnologías en los espacios formativos

De acuerdo a la construcción de estos espacios nuevos, que responden a las demandas sociales, del mercado y la necesidades primordiales de los jóvenes, nuestro objeto de educación, los interrogantes se plantean desde donde pensar tales espacios educativos, para trayectorias impregnadas desde un enfoque inclusivo y con el horizonte en formar jóvenes que estén preparados para una vida cotidiana desde la accesibilidad al trabajo.

A la luz de Michel Serres (2013), acordamos con el autor que en las escuelas, las nuevas tecnologías se han apoderado de la función de la enseñanza. Por celular acceden a cualquier persona, por la red a cualquier saber.

Características pulgarcitas/os:

- Al no pensar de la manera en que lo hacían sus padres, conocen el mundo, escriben, de otro modo.
- Ya no hablan la misma lengua, tanto la lengua como las tareas y labores que la que realizan van mutando.
- Este nuevo sujeto advierte Serres es individualista y egoísta, no porque maltrate a los demás en beneficio propio sino porque directamente no le interesa el otro.
- Estos sujetos ya no sabe convivir con los demás, armar equipo, prestar atención. Las ideologías ante este sujeto se declaran muertas y las pertenencias se desvanecen.
- Esos Jóvenes, tan destruidos en su configuración propia de sí mismos, son a los que se les pretende enseñar algo de tiempos que ellos no conocen ni reconocen, con métodos y materiales que ya no les son propios, porque no les son comunes.

Ante las características de estos nuevos sujetos Serres plantea y responde ¿Qué transmitir? Serres analiza que pareciera que ya no hay nada que transmitir, ya los saberes gracias a la internet, está todo ahí, en todos lados, disponibles y objetivados. Entonces, ¿A quién transmitirlo? El saber y los conocimientos hoy por hoy, están accesibles a todos, en todo momento. ¿Cómo transmitirlo? Ya no es preciso pensar en cómo hacerlo porque ya está hecho, ya está todo transmitido por internet.

Las capacidades cognitivas de este nuevo sujeto han cambiado con y por el soporte en el que viene hoy dada la información y el conocimiento.

¿Que demandan estas nuevas tecnologías en las subjetividades y formación educativa de los alumnos? En términos de Serres, obligan a salir del formato espacial implicado por el libro y la página, ya que el saber se expande en un espacio homogéneo, descentrado, libre de movimientos. A nuestro entender, es una educación en demanda vanguardista de las nuevas tecnologías, y lo que implica las relaciones entre las personas y el saber.

Las nuevas tecnologías no sólo brindan accesibilidad para incluirse en el funcionamiento del mundo productivo, sino que, aplicadas a la educación en general, ayudan a los procesos de aprendizaje.

La competencia digital es un indicador de calidad en el desarrollo escolar y social y es necesario que también se ofrezca a los alumnos con discapacidad, tecnologías que sean accesibles, acceso a la comunicación sin exclusión, respuestas educativas adaptadas a sus necesidades, alcanzando los objetivos educativos concretos del currículum, a través de los contenidos y de una metodología acorde a sus necesidades y oportunidades de participación.

A modo de conclusión

La construcción de este trabajo y el análisis del mismo, planto las premisas para reflexionar sobre la situación particular de los jóvenes con discapacidad, en espacios formativos con perfil laboral.

Es necesario contemplar los diferentes espacios socio-institucionales por los que atraviesan los alumnos, priorizando intervenciones que redunden en una mayor inclusión y cumplimiento de los derechos de los mismos.

Con respecto a la formación docente, queremos compartir una idea de Skliar sobre la formación/capacitación de los mismos. Si bien este autor plantea esta idea en el contexto de los procesos de inclusión educativa de niños o jóvenes con discapacidad en la escuela común, consideramos que la reflexión es pertinente en cualquier ámbito, incluido al interior de la escuela especial.

Al respecto el autor dice "¿Qué puede significar la expresión "estar preparados" o "no estar preparados"? ¿Qué puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto "saber qué hacer" ante cada niño, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo? … creo que es un imposible el saber, el sentirse y el estar preparado para aquello que pudiera venir. Hay que enfatizar la idea de que más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad es una idea claramente ética, claro está, estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno. … Por lo tanto el debate de si hay que hacer una formación específica o general para mí pasa a segundo plano, es un tipo de discusión que o bien desborda o bien detiene la discusión fundamental: por más preparado –en el sentido de anticipado- a alguna situación educativa particular, lo que cuenta, lo que vale la pena, es estar disponible, estar abierto a la existencia de los demás"

Con respecto a la consideración de la discapacidad, si bien la visión médico-biologicista continúa arraigada en los abordajes de la temática, vislumbramos una tendencia a ampliar la perspectiva e incorporar algunos postulados de las concepciones sociales y culturales, expuestas en este trabajo.

Bibliografía

Bourdieu, P. Cosas Dichas. Barcelona, España: Gedisa, 2007

Serres, Michel. Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer. Ed. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 2013.

Skliar, Carlos. ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila. 2002

Skliar, Carlos "de la razón jurídica a la pasión ética – a propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad". Documento ONU, Buenos Aires, 2007.

Tedesco, Juan Carlos. Educar en la sociedad del conocimiento. Ed. Fondo de Cultura Económica, México 2000.

Políticas para la inclusión educativa y nuevas formas escolares para la escolarización secundaria obligatoria: El Programa "La escuela sale del aula" en la provincia de Corrientes.

María Gloria Saucedo
gloriasaucedo48@hotmail.com.ar
UNNE-CONICET. Instituto de Investigaciones. Facultad de Humanidades. UNNE.
Horacio Ademar Ferreyra
dr.horacio.ferreyra@gmail.com
Facultad de Educación. UCC (Unidad asociada CONICET) y UNVM

Palabras clave: Políticas Educativas, Formatos escolares, Nivel secundario

Introducción

En esta presentación nos proponemos compartir los resultados preliminares, contenidos en un proyecto de tesis doctoral que refiere a las políticas de inclusión social, orientadas a garantizar y atender los procesos de escolarización de los jóvenes de la secundaria obligatoria.

Delimitamos el objeto de estudio en un marco sociopolítico donde prima la desigualdad y fragmentación económica, social y educativa. En él se reconfiguran los fundamentos, dispositivos y objetivos de las políticas educativas –por lo menos desde el discurso- reconociendo el derecho del acceso a una educación pública de calidad y en un contexto de transformación escolar que moviliza la estructura y el funcionamiento del sistema educativo, en general, y del nivel secundario, en particular.

En este sentido, realizamos una descripción contextualizada de la Ley de Educación Nacional N°26206 (LEN en adelante) y sus regulaciones. Esta descripción se basa en la lectura de los "textos políticos" vinculados a los procesos de inclusión como objeto de políticas plasmadas en discursos, documentos (nacionales y jurisdiccionales) que se concretan en el desarrollo del Programa "La escuela sale del aula", de la provincia de Corrientes. En él se promueve la inclusión, retención y promoción escolar de los niños y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeducativa.

Dada la amplitud de abordajes relacionados con el tema de la inclusión educativa, este trabajo pondrá el foco en ciertos fines y objetivos de la política educativa nacional, destinados a la obligatoriedad de la escuela secundaria, así como en una de las acciones para garantizarla: la propuesta de una nueva forma escolar. En este sentido, nos centramos en algunas características de tiempo, espacios y dinámicas que se establecen en el Programa, entre las normativas generales vigentes y algunas regulaciones específicas que ordenan las prácticas de los actores de la comunidad educativa.

Algunas referencias de la normativa:

En este apartado recuperamos los aportes de la LEN y las regulaciones establecidas por el Consejo Federal de Educación (CFE) -resoluciones N° 79, 84, 93, entre otras- que proponen

la obligatoriedad del nivel secundario, alternativas que rompen con la lógica excluyente del modelo institucional y que garantizan la revisión en los formatos organizacionales, así como proponen nuevas formas de trabajo de los actores escolares.

Con referencia al término *inclusión*, en el art. 11 de la LEN, se plantea -entre los fines y objetivos de la política educativa nacional-:

> e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
>
> h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades."

El Estado se presenta como responsable de esos objetivos a través de políticas universales y asignación de recursos, priorizando los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Por consiguiente, entendemos por políticas de inclusión educativa a la estrategia de intervención, que crea las condiciones y procesos sociales y pedagógicos que favorecen la igualdad de oportunidades y aseguran el acceso, la permanencia y el egreso de toda la población en edad escolar, especialmente de los jóvenes de sectores más vulnerables. Terigi, 2004, (citada Kravetz y Castro, 2015: 50).

En este sentido, uno de los objetivos de la LEN es la ampliación de la obligatoriedad escolar. Esto provoca que sectores sociales anteriormente excluidos del Nivel secundario deban concurrir y finalizar sus estudios. Identificamos esta nueva obligación para los jóvenes y adolescentes, como también para los establecimientos escolares, en el artículo 16 de la normativa: "*asegurar su cumplimento a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos (…) mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales*".

Del mismo modo, una de las acciones para asegurar los principios de igualdad e inclusión educativa que se prevén en el artículo N°32 de la LEN: "*creación de espacios extracurriculares en la educación secundaria, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los/as estudiantes y jóvenes de la comunidad.*"

Enmarcándonos en estos lineamientos de la LEN, que plantea nuevas formas escolares y que contempla tiempos y espacios diferenciados a la escolarización tradicional, caracterizamos el Programa "La escuela sale del aula" como un modelo organizacional y pedagógico alternativo (Terigi, 2011: 20-21).

El Programa Provincial

En este trabajo describimos algunas aristas del Programa "la Escuela Sale del Aula", de la provincia de Corrientes, diseñado e implementado por la Dirección de Políticas

Socioeducativas. Estas políticas contribuyen con los objetivos de la política educativa nacional -que se establecen en la LEN- y con políticas para la inclusión educativa.

En el marco de la LEN, a nivel nacional, abordamos la Declaración de Purmamarca, el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 "Argentina Enseña y Aprende", las resoluciones del CFE N° 93/09 y N° 293/16; y a nivel jurisdiccional de la provincia de Corrientes, analizamos la Ley de Educación Provincial N°6.475 y la Res. N° 1568/12. En este contexto de la legislación escolar describimos el Programa "la Escuela Sale del Aula", establecido por la resolución del CFE N° 318/17 y la resolución jurisdiccional N°2038/18.

En la resolución del CFE N° 318/17, se aprueba la ampliación de la jornada escolar entendida como instrumento de gestión que integra y articula las normas y prácticas institucionales, que regulan las trayectorias escolares integrales, continuas y completas de los niños/as y jóvenes. Del mismo modo se establecen, en la resolución jurisdiccional N°2038/18, los lineamientos generales de una propuesta de Apoyo Socioeducativo que promueva la inclusión, retención y promoción escolar de los niños y jóvenes que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Todo enmarcado en dos ejes: Todos a Estudiar y Volver a la Escuela. Uno de los subproyectos es, precisamente, "La Escuela Sale del aula". (Ampliación del tiempo escolar).

Tanto el anexo de la resolución N°318/17, como la resolución jurisdiccional N°2038/18 establecen, como propuesta del Programa "La Escuela sale del Aula", la extensión del tiempo de 8 horas cátedras semanales, destinado a la enseñanza y al aprendizaje para el nivel secundario con un enfoque pedagógico, lúdico y social. Ambos documentos reconocen todos los formatos de ampliación del tiempo escolar existentes en las jurisdicciones e instituciones del territorio nacional, así como la vinculación con municipios y organizaciones de la sociedad civil. De este modo, se promueve el desarrollo de proyectos institucionales que, basados, en la idiosincrasia local e institucional, intensifiquen aprendizajes y amplíen la experiencia cultural y educativa, posibilitando mejores condiciones de inclusión social local. Al respecto, en la resolución N° 318/19, se sostiene:

> La organización de "La escuela sale del aula", podrá contemplar el diseño de un espacio y un tiempo específicos para el acompañamiento a la trayectoria escolar. Este tiempo de trabajo abarca tres dimensiones: por un lado, la formación como estudiantes, por otro el apoyo pedagógico para aquellos que lo requieran y, por último, el diseño de un proyecto de cada alumno que respete sus intereses personales, que promueva con sus pares y con su comunidad. (p. 5).

En este sentido, desde la normativa y las regulaciones nacional y jurisdiccional, se propone la actuación en espacios y tiempos que exceden a los del aula, posibilitando otra forma de participación y protagonismo de niños/as y jóvenes en sus procesos formativos. Propicia, además, otras posibilidades de vinculación entre pares y con los docentes, así como fomenta la interacción de los diferentes miembros de la comunidad, brindando la oportunidad de pensar otros modos de acercamiento a los contenidos curriculares. Del mismo modo,

fortalece el sentido de pertenencia a la comunidad y promueve nuevas formas de estar y aprender en la escuela. (Res. N°318/17: 4-3; Res N° 2038/17, 2018: 19).

Metodología / documentación / materiales:

Abordamos el campo de estudio desde una metodología de diseño cualitativo de carácter descriptivo y comprensivo, mediante la descripción y análisis de los procesos, utilizando como estrategia metodológica el estudio *en* casos. (Geertz, 1987).

Para la producción e interpretación de los datos adoptamos -como estrategia metodológica- un trabajo de análisis documental y de contenido a partir del marco legal a nivel nacional (LEN y las regulaciones del Consejo Federal de Educación) y a nivel jurisdiccional (Ley de Educación Provincial, resoluciones y proyecto del Programa). Hemos considerado tres categorías teóricas que sirvieron para el análisis de "los textos políticos": Inclusión educativa, obligatoriedad y organización escolares.

Resultados

A partir de la sanción de la LEN y de la aprobación de las resoluciones del Consejo Federal de Educación, se incentiva -desde el discurso de "los textos políticos"- la inclusión educativa como la obligatoriedad del nivel secundario, proponiendo -desde distintas líneas de acción- nuevas formas de organización y gestión pedagógica para su concreción. En este sentido, entendemos que el Programa "La Escuela Sale de la Escuela" propone "nuevas formas de estar y aprender en la escuela", una "nueva forma escolar" que propone la actuación en espacios y tiempos que exceden a los del aula.

Desde las resoluciones nacionales y jurisdiccionales que hacen referencia al programa, se plantean un conjunto de propósitos y líneas de acción que promueven un modelo organizacional y pedagógico (Terigi, 2011), distintos de los principios que configuró la escuela secundaria selectiva e enciclopedista. Las nuevas formas de estar y aprender demandan, a los actores educativos, la formación de otros saberes pedagógicos y didácticos para acompañar las distintas alternativas y ámbitos de realización, así como el compromiso de la comunidad educativa para contribuir con los objetivos de inclusión educativa.

Conclusiones

Tal como lo plantea Terigi (2011), las políticas educativas deberían no solo generar las condiciones institucionales para atender las problemáticas planteadas, sino también hacerse cargo de acumular el conocimiento que se requiere: conocimiento pedagógico y, en particular, conocimiento didáctico. (p. 22).

Esta afirmación nos invita a reflexionar sobre las condiciones de posibilidad o los obstáculos en la materialización de una propuesta que plantea el diseño de un espacio y un tiempo específico para el acompañamiento de la trayectoria escolar. Del mismo modo hace foco en problemáticas de distinto orden: normativas y regulaciones que reducen los márgenes

de libertad para la toma de decisiones, insuficiencia de recursos materiales y simbólicos -como la cultura institucional de las escuelas y las concepciones de participación de la comunidad educativa- y el conocimiento pedagógico y didáctico de los actores escolares que participan.

Bibliografía

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). Ley de Educación Nacional Nº 26206/06. Buenos Aires.

Argentina. CFE (2009). Plan Nacional de Educación Obligatoria. Resolución Nº 79/09. Buenos Aires.

Argentina. CFE (2009). Lineamientos Políticas y estratégicos de la educación Secundaria Obligatoria. Resolución N° 84/09. Buenos Aires.

Argentina. CFE (2009). Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. Resolución N°93/09. Buenos Aires.

Argentina. Ministerio de Educación y Cultura (2012). Resolución Ministerial Provincial N° 1568/12. Marco normativo para la organización y funcionamiento de las instituciones de educación secundaria de la provincia de Corrientes. Corrientes.

Argentina. CFE. (2016) Plan Estratégico Nacional 2016-2021. Argentina Enseña y Aprende. Resolución. N° 285/16 Buenos Aires.

Argentina. CFE. (2016). Declaración de Purmamarca. Jujuy.

Argentina. CFE. (2017). Acuerdos Federales para la Extensión de la Jornada Escolar: La escuela sale del aula. Resolución N° 318/17. Buenos Aires.

Argentina. CFE. (2016). Compromiso por la Educación. Resolución N° 293/16. San Juan.

Argentina. Ministerio de Educación y Cultura. (2018) Ley de Educación Provincial N° 6.475. Corrientes.

Argentina. Ministerio de Educación y Cultura. (2018) Proyecto de Acompañamiento Socioeducativo que promueva la inclusión, retención y promoción escolar de los niños y jóvenes que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Resolución N°2038/18. Corrientes.

Geertz, C. (1987) La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Kravetz S. y Castro A. (2015). La inclusión educativa en la escuela secundaria de la provincia de Córdoba. Reflexiones desde la investigación. En Pinkasz, D. (Coord.). La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. (pp.46-60). Buenos Aires: FLACSO.

Terigi, F. (2011), "Ante la propuesta de "nuevos formatos: Elucidación conceptual", en Quehacer Educativo, Revista periódica de la Federación Uruguaya de Maestros. N° 107. Junio. 15- 22.

El impacto del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) como experiencia para asegurar condiciones de calidad en sectores sociales vulnerables: la experiencia en la provincia de Salta

Delia Matilde Saiquita
Martín Miguel Gutiérrez
martinmiguelgutierrez1@gmail.com
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Salta

Palabras clave: justicia educativa, sectores sociales vulnerables, trayectorias escolares, igualdad de oportunidades.

Resumen

El presente Trabajo permitirá una mirada de la incidencia del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) en las prácticas pedagógicas de los docentes de las escuelas de la provincia de Salta – República Argentina.

Se realizó a partir de la observación directa y el intercambio con diferentes actores educativos y escolares que se sistematizaron con la aplicación de distintos instrumentos de recolección de información.

La principal motivación estuvo en la búsqueda de respuestas situadas a la aplicación de un Programa Nacional como el PIIE, que se aplicó en un número importante de escuelas urbanas de toda la provincia.

El Programa Integral para la Igualdad Educativa se implementó desde el año 2004 hasta el año 2017 con el propósito de dar respuesta a las problemáticas educativas relacionadas con la fragmentación social y la desigualdad de oportunidades educativas, que afectaba a amplios sectores de la población en el contexto de crisis social que se produjo a partir del año 2001.

A lo largo de su vigencia estuvo orientado a contribuir a la justicia educativa el que alude a garantizar el derecho integral a la educación a partir de posicionar a los sectores populares en el centro del sistema educativo (…) fortaleciendo la educación pública como en espacio para todos, donde sea posible el encuentro de la diversidad, la reconstrucción de lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes, que unan y amparen a individuos diferentes (C. Veleda - A. Rivas - F. Mezzadra, 2011)

En términos de política educativa, el Programa fue parte de la concepción del Estado como garante del derecho a la educación de todos los niños y niñas, promoviendo el acceso a más posibilidades educativas y generando condiciones para que todos tengan las mismas oportunidades, promoviendo una mirada diferente de los chicos como *sujetos de derecho*, a modo de *visibilizarlos*.

En el caso de Salta, una de las cinco provincias del NOA, región en la que se registran índices de pobreza superiores al 40% (Unicef, 2018) las trayectorias escolares parecieran estar predestinadas al fracaso escolar, que luego se traduce en repitencia, sobreedad, abandono y

finalmente exclusión social, como fenómenos estructurales dan cuenta de la necesidad de revisión permanente.

Los principales objetivos del Programa fueron implementar acciones pedagógicas y comunitarias que apunten al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, acompañar y apoyar el desarrollo de iniciativas pedagógicas escolares como espacio de acción y reflexión de las propuestas de enseñanza institucionales y de aula, fortalecer el lugar central de la enseñanza a través de propuestas de profesionalización docente y diseñar e implementar redes interinstitucionales e intersectoriales para desarrollar estrategias de atención e inclusión de los niños que están fuera de la escuela.

Para su logro se contaba con apoyo financiero a las escuelas y acompañamiento sistemático a través de un equipo de Asistentes Técnico Pedagógicos. Este Programa se resignifica a partir de la aprobación del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 que en relación al Nivel Primario, acentúa metas vinculadas a mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso a través de la intensificación de la enseñanza y la institucionalización de "diversas formas de intervención pedagógica" como lo señala la Resolución del C.F.R. Nº 188/12.

Si tenemos en cuenta que una de las preocupaciones son los débiles aprendizajes que alcanzan los alumnos, la enseñanza resulta un aspecto determinante de ellos, toda vez que aún con otras limitaciones, es la acción directa sobre la cual las escuelas y el propio sistema podrán direccionar cambios efectivos.

El nivel primario en la provincia de Salta, al igual que en la mayoría de las jurisdicciones provinciales, es el nivel que alcanzó mayor expansión, logrando que el 99% de la población en edad escolar se encuentre escolarizada. El universo de escuelas ronda las 800 unidades educativas, de las cuales el 30% se encuentran localizadas en los centros urbanos, atendiendo al 68% de la matrícula. De ellas, pertenecieron al Programa un total de 168.

A lo largo de los años de vigencia y en diferentes etapas de ejecución se desarrollaron acciones de capacitación a directivos y docentes, apoyos técnicos y numerosas visitas de los asistentes técnicos pedagógicos, cabe entonces interrogarse: ¿El PIIE incidió en las prácticas pedagógicas de los docentes? ¿Qué lugar ocupan los recursos que aporta del PIIE para mejorar las prácticas de enseñanza? ¿Qué percepción tienen los directivos y los docentes acerca del PIIE como herramienta de gestión pedagógica? ¿Qué cambios se evidenciaron en las Propuestas Pedagógicas de las escuelas?

A partir de estos interrogantes, se definen las dos variables de análisis; por una parte la implementación del Programa PIIE y por otra las prácticas docentes.

En cuanto a la implementación del Programa PIIE se tendrán en cuenta los resultados difundidos por el Ministerio de Educación (Diniece, 2008) que asocian al Programa con la mejora de los indicadores de promoción efectiva y repitencia y referencias bibliográficas que dan cuenta de la implementación de Programas Educativos en general. De la fuente citada, se toman en cuenta las siguientes definiciones:

En cuanto a la gestión en las provincias:

- Existe sintonía entre los planteos que sustentan el PIIE y las agendas provinciales.
- El acompañamiento de parte del equipo jurisdiccional es un atributo que diferencia al programa respecto a otras políticas que lo precedieron. Sin embargo, resulta necesario formalizar la agenda del acompañamiento y las rutinas que ésta compromete de modo de potenciar la sustentabilidad de las acciones al nivel de la escuela.
- La tensión entre focalización de la intervención y universalidad de la política ha extremado al límite el aprovechamiento del recurso del Asistente Pedagógico a partir de la extensión de la cobertura.
- Existen dificultades para garantizar la llegada al aula mediante el recurso del AP, su trabajo está más fuertemente centrado en el nivel directivo.

En cuanto a la dinámica escolar:

- Las escuelas bajo programa reciben recursos que fortalecen más integralmente la oferta escolar, mientras que las que no lo están reciben en mayor medida recursos de tipo asistenciales (alimentación) o ligados a las condiciones edilicias.
- Es significativa la mejora de las condiciones materiales de trabajo -infraestructura, equipamiento y recursos didácticos – en especial si se compara con el universo de escuelas no PIIE.
- El desarrollo de Iniciativas Pedagógicas es vivido por los actores como la posibilidad de recuperar la capacidad de definir su quehacer pedagógico en relación a un proyecto institucional y, la posibilidad de disponer de recursos para su desarrollo, sin mediar un proceso de "competencia".
- Las bibliotecas constituyen la intervención de mayor impacto que se enlaza con conceptos y prácticas que cuentan con una amplia tradición y prestigio en el sistema educativo y en la sociedad y que se encuentran asociadas a estrategias de trabajo en el área de lengua, sin embargo la refuncionalización de los espacios destinados a biblioteca y TIC´s convive en los establecimientos con severos problemas en el estado de conservación de las aulas.
- Resulta necesario fortalecer la formación docente para que los recursos sean puestos en uso en estrategias pedagógicas pertinentes a través de estrategias de capacitación lo más cercanas al trabajo cotidiano en las aulas.
- Existen discontinuidades entre los diagnósticos y las propuestas pedagógicas, dando lugar a problemas de diseño en los proyectos escolares.

Las prácticas de enseñanza dan cuenta de una mirada renovada acerca del rol docente, entendidas como acciones de mediación social y pedagógica para la conservación y el desarrollo de las sociedades humanas a través del tiempo, a las que hay que reconocer las condiciones de los sujetos y los contextos en que se produce, vinculando los contenidos con las necesidades e intereses del grupo, favoreciendo el intercambio entre los alumnos y ampliando el conocimiento y las perspectivas que se tienen sobre la realidad (Davini, 2008).

En el contexto actual, es necesario recuperar el principio de igualdad para asegurar puntos de partida comunes, que sean superadores de los materiales curriculares vigentes y se resignifique en la escuela y en las aulas, poniendo a los chicos en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la escuela, a mundo de conocimientos, de lenguajes disciplinarios y de culturas diferentes, confiando en que ellos pueden, pero que solos –sin nuestra enseñanza y nuestro deseo de que "sean alguien en la vida"- no pueden (Southwell, 2007). Esto requiere de un avance en la mirada del rol docente en el que el cumplimiento de sus obligaciones y funciones considere el valor agregado del compromiso genuino con la tarea de educar.

Las acciones generadas desde el programa permitieron:

- Restablecer el principio de la justicia social y el derecho a la educación como responsabilidades públicas.
- Proponer la igualdad, eje prioritario de las políticas educativas y de las prácticas pedagógicas como igualdad de capacidades.
- Movilizar los recursos materiales y simbólicos para garantizar las condiciones de educabilidad de todos los niños.
- Promover el entorno educativo como una instancia de participación comunitaria y de colaboración para fortalecer la tarea de enseñar.
- Recuperar la centralidad en la enseñanza y la confianza en la potencialidad de los equipos directivos, docentes, capacidades de los niños y posibilidades de las familias y la comunidad.
- Implementar un sistema de acompañamiento situado.
- Promover acciones de articulación con otros Programas, otros niveles y otras instituciones.

Con el objetivo de intensificar acciones de acompañamiento situado, que permitió fortalecer y recuperar la centralidad de la enseñanza en las escuelas, se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Producción de documentos pedagógicos que dan cuenta de asesoramientos para el diseño, implementación y evaluación de lo planificado.
- Acompañamiento situado para potenciar el trabajo de directivos y docentes en el diseño de las Iniciativas Pedagógicas y otras temáticas institucionales y curriculares.
- Reuniones de trabajo para consensuar modos de abordajes de problemáticas que influyen en el desarrollo de las acciones.
- Asesoramiento pedagógico y didáctico en áreas del conocimiento, de acuerdo a las necesidades institucionales.
- Visitas periódicas para construir un vínculo social y pedagógico más estrecho con los equipos directivos, docentes y alumnos.
- Evaluación de la Iniciativa Pedagógica.

• Visitas colegiadas con Supervisores de Núcleo, miembros del Equipo Técnico del PIIE y de otros Programas con el objetivo de complementar y complejizar la mirada del desarrollo de la I.P. y escuchar las demandas de los colectivos escolares.

La estrategia vertebradora de quienes hacen escuela todos los días fue generar la visibilización de procesos que en ellas tienen lugar, frente a la comunidad de la que son parte y que de distintos modos constituyen ciudadanía.

Las prácticas docentes focalizadas en la enseñanza como eje central para lograr mejores resultados consolidaron la intencionalidad pedagógica con el compromiso como componente ético político de sus intervenciones para generar mejores condiciones de aprendizajes en los niños.

De ello dan cuenta los siguientes resultados de procesos evaluativos en relación a rendimiento escolar e índices de repitencia, promoción y abandono, en tanto logros tangibles en el universo de escuelas insertas en el Programa:

AÑO	ALUMNOS DE NIVEL PRIMARIO	PROMOVIDOS		REPITENTES		ABANDONO	
2012	101.578	94.618	93,15 %	5.234	5,15 %	189	0,19 %
2013	100.381	96.254	95,89 %	3.335	3,32 %	175	0,17 %
2014	98.452	96.099	97,61 %	2.082	2,11 %	160	0,16 %

Indicadores	2011	2013	2016
Tasa de repitencia interanual	6,61	5,18	4,33
Tasa de promoción efectiva	91,93	93,64	95,10
Tasa de abandono interanual	1,46	1,18	0,57
Tasa de egreso	88,93	90,88	95,00

Tablas 1 y 2. Elaboración Propia

El debate en torno a cuestiones acerca de la repitencia, el abandono, la extensión de la jornada, la diversidad, la calidad de las trayectorias escolares, las didácticas específicas permitieron un particular recorrido de la inclusión educativa, tomada primero como una obligación dada por el corpus normativo para pasar a un visión más cercana a la convicción de que es necesaria la democratización de la escuela, en tanto espacio público para todos.

Los docentes pudieron advertir que al aumentar el desafío, elevaban su capacidad de respuesta. Por ello, con avances y retrocesos, con logros y pendientes, sigue avizorando desafíos complejos, a los cuales decidieron sumar compromisos y deseos de mejora.

Pocos Programas lograron atravesar gestiones de gobierno como el PIIE, y aunque actualmente se halle desarticulado a nivel de la gestión educativa, los aportes realizados aún se visibilizan en las escuelas de Salta.

Bibliografía

C. Veleda - A. Rivas - F. Mezzadra. (2011). *La construcción de la justicia educativa.* Buenos Aires: CIPPEC.

Cecilia Veleda Axel Rivas Florencia Mezadra. (2011). *La construcción de la justicia educativa.* Buenos Aires: CIPPEC.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de Enseñanza.* Buenos Aires: Santillana.

Diniece. (12 de 12 de 2008). *Argentina.gob.ar.* Obtenido de www.argentina.gob.ar/sites/default/files/re_evaluacion_del_programa_integral_de_igualdad_educativa_piie_ft.pdf

Southwell, I. D. (2007). *El Monitor de la Educación. Los dossiers 2004-2007.* Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Unicef. (01 de 12 de 2018). *www.unicef.org.ar.* Obtenido de https://www.unicef.org/argentina/media/4156/file

Una reflexión sobre la construcción de saberes profesionales en la formación inicial docente en Letras a partir de la escritura de las Memorias

Diego Alberto Sierra
albhericco@gmail.com
Elba R. Amado
kukynieva@gmail.com
Sonia M. Saracho
soniasaracho@yahoo.com.ar
Alejandro Llanes Campi
alejandrollanes@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: escritura – saberes profesionales – prácticas – formación inicial

Resumen

Este trabajo es un avance en el marco del proyecto de investigación Saberes y construcción del "yo profesional" en estudiantes universitarios de los profesorados de Letras y Artes. Una indagación biográfico narrativa, aprobado SCAIT-UNT. 2018. Una primera aproximación a la indagación biográfico narrativa nos lleva a preguntarnos cómo construyen conocimientos los sujetos acerca del trabajo sobre sí mismos para desarrollar su "yo profesional" en sus "Memorias de residencia". Los datos primarios analizados son las memorias de prácticas de las/os alumnas/os de la materia Didáctica Específica y Residencia Docente en Lengua y Literatura (Profesorado en Letras), instrumento que forma parte de los dispositivos de escritura de las prácticas.

Las Memorias, género discursivo autobiográfico del campo de las prácticas profesionalizantes, se organizan en cuatro capítulos que componen "La novela de mi vida": (capítulo 1: I Yo: el origen de mi vocación. Escenas arcaicas de mi apropiación de la cultura escrita y la literatura; Cap. 2: Yo y los otros; cap. 3: Ellos, yo y la lectura, la escritura, sus voces. La propuesta de enseñanza. Cap. 4: Yo en el futuro: conclusiones y anticipaciones). Hoy presentaremo el análisis comparativo de cinco relatos que corresponden en a los capítulos 2 denominado "Yo y los otros". Los datos provisorios fueron analizados con el Atlas.ti, software para el análisis de datos cualitativos.

Las/os estudiantes-informantes recuperan sus recorridos en las escuelas, visibilizan sus expectativas y las realidades que pueden captar, construidas discursivamente con los sentidos que los actores institucionales, los alumnos y sus propias representaciones aportan para elaborar sentidos. Los sentidos atribuidos a la realidad por parte del estudiante, refieren a la alteridad observada en la dinámica de la cultura institucional y en las relaciones desiguales y conflictivas entre sujetos pedagógicos. Nos preguntamos: ¿cómo inciden en el yo profesional

los sentidos sobre la alteridad? ¿qué relaciones significativas se establecen en la construcción de saberes profesionales para la enseñanza?

Existen relaciones particulares entre los saberes profesionales y la construcción del "yo profesional. El "yo profesional" es una integración de los saberes necesarios para enseñar, que ocurre en los primeros tiempos del ejercicio de la profesión,-y en este caso en las prácticas iniciales deformación- un tiempo y un espacio propicios para hacerlos visibles a la conciencia del sujeto (Tardif, 2004).

La temporalidad es una dimensión significativa en el desarrollo del yo profesional, aparece en el presente, pero se desliza de forma recursiva como memoria. En los primeros años de trabajo -y en las prácticas docentes iniciales- hay una integración de saberes sobre la enseñanza de distintos tipos y órdenes que funcionan como una base para el yo profesional, se hacen conscientes en forma de primer nivel de racionalización, como integración.

El carácter de tal integración, el alcance y la utilidad práctica de los mismos son aspectos que forman parte de las preguntas de investigaciones sobre los saberes del profesorado. En otros términos, la instancia de las prácticas de enseñanza es propicia para que el estudiante articule los saberes aprendidos para enseñar. Este proceso de aprendizaje de la enseñanza suele ser influenciado por tres fuentes: "[…] personales (creencias, capacidades, disposiciones...), del programa (curriculum de formación inicial) y del campo (fundamentalmente durante las Prácticas)" (González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011, p. 55).

> Definir con exactitud cuál es la naturaleza del conocimiento profesional docente no es tarea sencilla. No obstante, se aprecia una tendencia a considerar que el conocimiento del profesorado es un conjunto de saberes que proceden tanto de fuentes experienciales y prácticas como de fuentes científicas y de investigación (Rodríguez Pech & Alamilla Morejón, 2018, p. 8).

Nuestro estudio es desarrollado desde el método "Comparativo Constante" sustentado en la "Teoría Fundamentada" (TF) (Strauss & Corbin, 2012), la aproximación al análisis de los datos es inductiva. Los principales referentes de la TF remarcan el contraste entre "Teorización Sustantiva" y "Teorización Formal", con ésto aluden "[...] al desarrollo teórico de vasto alcance, caracterizado por leyes generales e hipótesis comprobables en la realidad" (Cantero, 2014, p. 107). Mientras la teorización sustantiva da cuenta de realidades singulares que permiten cumplir con el criterio de *transferibilidad*, focaliza en el "área empírica, concreta y sustancial de la investigación".

El método comparativo constante:

> "Es un método para interpretar textos, que se transforma en un método comparativo constante cuando se comparan una y otra vez, de manera sistemática, los códigos con los nuevos obtenidos. Es decir, al mismo tiempo que se codifica se analiza para elaborar conceptos, mediante comparaciones constantes de ocurrencias específicas de los datos" […] (Cantero, 2014, p. 109)

Strauss y Corbin afirman que la comparación caracteriza a la investigación de las ciencias sociales y proponen un desarrollo de la misma no sólo en el sentido de abordaje del contenido del texto; la comparación también tiene incidencia en el muestreo de las investigaciones.

A partir del análisis del instrumento *"La novela de mi vida"* accedemos a los modos de subjetivar el aprendizaje de la enseñanza con particularidades que lo hacen una fuente singular, ya que abre umbrales significativos para la interpretación y evaluación de lo que los estudiantes viven y relatan sobre la experiencia de enseñar.

La indagación y el análisis de las Memorias arroja sentidos acerca de los saberes influidos por las tres fuentes señaladas, y cada capítulo a su vez es rico para observar cómo alguna de estas fuentes han modulado la subjetividad que se evidencia cuando los estudiantes hablan de las experiencias vividas en el período de residencia.

Tomamos en particular para este avance el análisis del "**Capítulo II Yo y los otros"**, ya que en él se les solicita a los estudiantes una mirada comprensivo-crítica de la institución, de cómo lleva adelante el proyecto social de distribución de los conocimientos, qué representaciones y prácticas tiene con los estudiantes, cómo se concibe la vida allí; "¿cómo me sentí en relación con esos otros sujetos presentes? ¿qué representaciones tuve y cuáles recibí de ellos?", focalizando en ejes: estudiantes, las prácticas culturales etarias, prácticas de lectura, problemas con el lenguaje y la comunicación.

A partir de las lecturas de los documentos primarios produjimos la codificación abierta de "códigos" usando palabras o expresiones de los informantes (código in vivo). En total creamos 72 códigos para los 5 capítulos analizados. Al avanzar en el análisis, es probable que se produzca una selección, unión y/o la creación de nuevos códigos.

Los resultados que presentamos surgen de la saturación teórica de la muestra seleccionada, en un conjunto de códigos que agrupamos en tres familias: ***"comprender la dinámica áulica"; "alteridad" y "propuesta de enseñanza"***.

La codificación basada en lecturas profundas de todas las unidades primarias seleccionadas nos presentó relaciones entre los mismos códigos, no sólo para la creación de las *familias*, sino también para seguir posibles líneas semánticas.

La descripción de la "alteridad" que los estudiantes informantes realizan es interdependiente con la descripción de la enseñanza, quiere decir que cuando los informantes escriben sobre "el otro" primero, lo identifican, segundo, lo capturan en su relación productiva con la "dinámica áulica", tercero, muestran que la alteridad funciona en capas que van cubriendo y descubriendo las prácticas institucionales y áulicas.

> "gritos que formaban parte de ese caudal de códigos al que poco a poco iría accediendo, a medida que transitara el complejo proceso de negociación de sentidos subyacente a la construcción vincular misma que requieren todas–y, en especial, estas iniciales- prácticas y experiencias pedagógicas" (**P6.** : [Acceso a la otredad - Familia: Alteridad)

> "La mayor parte de las veces, suele suponerse que el universo cultural del mundo católico dista del que tienen las escuelas neutras en términos religiosos. Por lo menos

> esta era la representación que tenía yo personalmente sin conocer una, ni privada ni religiosa" (**P 7** [Acceso a la otredad - Familia: Alteridad)

> "Así fue que muchos de los rituales y protocolos religiosos llevados a cabo en el colegio durante el día, llamaron mucho mi atención ya que no había presenciado algo parecido en ninguna escuela" (**P 7**: [Acceso a la otredad - Familia: Alteridad)

Mientras que en una operación inversa el practicante accede al otro partir de lo que aquel mira en él y dice de él:

> "así como la manera en que yo misma era percibida por ellos" **(P 10**: [Acceso a la otredad - Familia: Alteridad).

Un lugar especial en el análisis merece el estilo de escritura de los estudiantes, es decir la focalización del universo narrado. Algunas Memorias fueron escritas con mayor implicación subjetiva mientras en otras los estudiantes desarrollan importantes descripciones de los hechos sin escribir lo vivido ni el impacto sufrido en ellos por los modos de presentarse los fenómenos de la alteridad. El tipo de escritura que se demanda implica asumir el riesgo de la excedencia, de no poder decir todo acerca del *ser* de la cosa, pero principalmente de sí mismo, -en el sentido de Derrida (1989)-, la escritura como acto obsceno, ya que en ese acto de dejar que la *ipseidad* hable, se desnuda el ser de sus ropajes, o se levanta el velo, desplegándolo.

Primeros resultados

La construcción de la "alteridad" por parte de los estudiantes-escribientes que se observa en el corpus de Memorias seleccionado, se sustenta en una mirada que se abre desde la percepción y de algunos "presupuestos" que funcionan como representaciones. En los modos de enunciación de los estudiantes, emerge una representación en cierto modo *amenazante* de los alumnos y/o de la cultura institucional. La construcción de *ese otro* parece ser dependiente del horizonte que les espera en sus prácticas. Esta descripción de la "alteridad" es interdependiente de la descripción de la enseñanza cuando los informantes escriben sobre "el otro", lo *capturan* en su relación productiva con la "dinámica áulica".

Observamos que la alteridad funciona en capas de sentido que van cubriendo y descubriendo las prácticas institucionales y áulicas que les esperan en un futuro próximo cuando deban realizar las prácticas de enseñanza concretas. A su vez también el acceso al otro se da mediante una aproximación racional pero muchas veces desde el orden de las sensaciones y los afectos.

Al construir la "alteridad", los practicantes son capaces de otorgar sentidos pedagógicos, pero también culturales y socioeconómicos a los acontecimientos del aula que hemos agrupado en la familia de códigos "El aula y su dinámica".

Los recuerdos se presentan como un "palimsesto" uno sobre otro, pero, conectados a la temporalidad de la memoria. Es una analítica de la memoria, que selecciona a partir del tópico, la imagen no se sale de la lógica de la narración sobre el *yo profesional*; llega a convertirse en su

análisis: cuando la profesión habla, la voz se modula porque el narrador analiza el recuerdo desde la academia.

> "Como en una imagen superpuesta, ahora me reconozco en salita de cinco años copiando mi nombre y realizando sobre él un afanoso collage con punzón y papel glasé, actividad que la señorita Norma nos indicaba, a mí y a mis compañeros, que repitiéramos sobre las vocales…"

Resulta significativa para nuestra investigación la perspectiva con la que se construye la "otredad", ya que entendemos que es un posicionamiento personal desde el que se mira y se escribe y desde la que los enunciados pueden ser interpretados y evaluados.

Bibliografía

Arfuch, L., (2013) *El espacio autobiográfico*. Bs As. FCE.

Benjamin, W. (1991) "El narrador", en Para una crítica de la violencia y otros ensayos, Madrid: Taurus.

Derrida, J. (1997) *La diseminación.* Madrid: Fundamentos.

Cantero, D. S. M. (2014) Teoría Fundamentada y Atlas.ti. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *16*, 19.

González Sanmamed, M. G., & Fuentes Abeledo, E. J. F. (2011) El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. Rev. de Educ. 354 (18), 47-70.

Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Méjico: FCE.

Rodríguez Pech, J., & Alamilla Morejón, P. (2018) La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. Actualidades Investigativas en Educación, 18(2). https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33129.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2012). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquía.

Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Desarrollo de la interacción comunicativa en infantes en situación de vulnerabilidad

D. Sigal
dsigal@hum.unrc.edu.ar
María Vázquez
maryyvazquez70@gmail.com
Sandra Fenoglio
fenogliosandra@hotmail.com,
Universidad Nacional de Río Cuarto

Palabras clave: primera infancia, interacción comunicativa, contexto

La primera infancia es una etapa crucial que pone en perspectiva hacia el futuro el desarrollo de la persona a partir de las oportunidades y calidad de vida con que se transite, es por ello tan importante conocer y acompañar intensamente durante los primeros años de vida a los niños y niñas. Asimismo se considera que proponer aprendizajes e interacciones comunicativas de calidad en los espacios compartidos, se transforma en una herramienta que promueve la participación. Esta perspectiva nos invita a pensar en el contexto socio cultural como escenario para conocer, indagar y recuperar entendiendo que es el escenario de ese encuentro donde se deben capitalizar las relaciones y las comunicaciones.

En las ideas centrales de primera infancia, interacciones comunicativas y contextos sociales se apoya el presente trabajo, realizado en el marco del proyecto de investigación "Estudio de los procesos de interacción comunicativa en niños en situación de vulnerabilidad, asistentes a jardines maternales de gestión pública, de la ciudad de Río Cuarto" cuyo objetivo es compartir los resultados de una experiencia llevada adelante con estudiantes de la carrera de Educación Especial en Jardines Maternales situados en contextos socio-culturales vulnerables.

Conocer las condiciones propias y cotidianas que se dan en nuestra comunidad, dentro de los jardines maternales, a la luz de un paradigma de respeto y dignidad por la infancia nos vincula con estos tipos de estudios que atienden a contextos donde las desventajas rodean cotidianamente a algunos niños, con pocas posibilidades de inclusión y situados en escenarios socio culturales que se necesitan conocer más para entender y capitalizar en la cultura escolar.

Vulnerabilidad: inclusión/exclusión

Algunos contextos en los que se trabaja toman un estado de cotidianeidad y rutina que deja de sorprender a nuestra sociedad. Que existan espacios sociales pensados para suplir la atención a las necesidades básicas que la familia no puede cumplir en el cuidado de la primera infancia hoy más que nunca es una realidad que deja de ser curiosa y ya se torna invisible por lo sistemática y reiterada en lo que observamos alrededor. Cada vez más sectores se encuentran en esta situación dejando de sorprendernos para tomarlo como un hecho natural.

¿Cómo hacer para que esto que percibimos se vuelva algo disruptivo? ¿Cómo hacer para que las necesidades no atendidas se transformen en un derecho a reclamar y dejen de interpretarse como propias del contexto socio cultural donde se nace? ¿Cómo algo que parece prescripto para un colectivo que está predestinado a la carencia puede tomar el valor de un reclamo y la intención de cambiarlo?

Es difícil pensar en romper con esta cotidianeidad, donde la condición de vulnerable es principalmente entendida como el resultado de carencias que provocan un deterioro de condiciones de vida y cuya causalidad está ubicada en un orden externo vinculado con el trabajo y políticas socio económicas. De todas formas el estado de vulnerabilidad social es mucho más profundo que lo que se plantea en el orden de lo material, es un estado de desventaja social que reproduce el deterioro y a través de las prácticas vividas va sacando la posibilidad de reacción de las personas para cambiar estas circunstancias.

Durante el desarrollo de esta investigación y en análisis realizado con nuestros estudiantes se ha podido detectar algunos indicadores externos que justamente ponen en evidencia esta situación de vulnerabilidad. Falta de condiciones adecuadas para recibirlos, horarios recortados en los servicios destinados al cuidado de los niños y niñas, escasez de recursos materiales, condiciones edilicias deterioradas son algunas de las características que definieron los escenarios de posibilidades recortadas para una primera infancia de calidad.

Comunicación-Lenguaje e inclusión

La comunicación es un fenómeno social que se construye con un otro, y que da sentido de pertenencia e identidad a un grupo. En el marco de este trabajo de investigación se considera al hecho educativo en sí mismo como un acto comunicativo que se construye a través de interacciones que promueven a su vez la relación entre los seres humanos.

Es por ello que analizar las interacciones comunicativas dentro de algunos Jardines maternales de la ciudad de Río Cuarto, ha significado entender la importancia de las primeras experiencias comunicativas planteadas desde una propuesta educativa que en la primera infancia toma especial significación y se transforma en el eje medular de la calidad de las relaciones.

Analizar las intervenciones en estos escenarios tiene su fundamento porque es allí donde se inician las trayectorias educativas y se facilita este conocimiento al sujeto en situación de vulnerabilidad brindando herramientas para la comunicación y participación, acompañando su construcción como ciudadano y dando énfasis sobre el capital cultural que se trae.

Las instituciones educativas pueden y deben desempeñar un papel clave en la búsqueda de la inclusión educativa, en particular la inclusión de los niños y las niñas que provienen de los contextos sociales más críticos, cuyos derechos a menudo se encuentran vulnerados. Esta noción de inclusión es, por cierto, válida para todos los centros educacionales, pero es necesaria, en particular, para aquellos que están insertos en los contextos de mayor

vulnerabilidad social, donde la propuesta educativa debe necesariamente contribuir a quebrar la determinación social de las trayectorias escolares.

¿Por qué el estudio de la interacción lingüística? Porque nos vinculan con principios que guían la interpretación de las enunciaciones: relación con los participantes, con el contexto y con el entorno o situación de comunicación, incluidas las creencias de los hablantes, el conocimiento de sí mismos, del lenguaje y del mundo. Todo esto también relacionado no sólo al lenguaje hablado sino a aspectos pragmáticos de la comunicación como lo son los gestos, posturas, silencios, contextos, relación entre los participantes, etc.

Por ello se torna fundamental, estudiar desde esta óptica, cómo es la comunicación y la interacción comunicativa de los niños incluidos en los jardines maternales y a partir de allí generar propuestas de intervención que den lugar a mejores intercambios comunicativos con sus pares, con los docentes y con toda la comunidad educativa.

Consideraciones acerca de la investigación

En la implementación de la investigación se llevó a cabo en primera instancia, el relevamiento de datos de las características comunicacionales, en sus aspectos verbales, paralingüísticos y no verbales, lo que permitió el logro de información pormenorizada para aproximarnos a dimensionar el quantum del conocimiento lingüístico de los niños, y que luego permita generar una propuesta de intervención que contemple las diferencias individuales.

En la evaluación inicial se observaron 123 niños distribuidos en cinco instituciones en los que se detectaron algunos indicadores que contribuyeron a caracterizar los entornos y la generación de propuestas de intervención:

- Los escenarios de trabajo tienen en común ser dependientes del municipio y geográficamente están en diferentes puntos de la ciudad, muchos de ellos vinculados a sectores de mayor necesidad.
- Estos espacios tienen en su haber tiempos de lucha por ser reconocidos en la comunidad como espacios educativos y de cuidados primarios, contando hoy con profesionales a cargo y en algunos casos con equipo de auxiliares de trabajo.
- Las propuestas son diversas en el marco de lo educativo, algunas organizada más espontáneamente otras garantizadas con la participación de áreas curriculares específicas como educación física, inglés, filosofía, etc. pero todas trabajando desde el emergente cotidiano, la cultura barrial y las historias familiares de los que transitan estos espacios educativos.

Así mismo, con la implementación de protocolos de uso del lenguaje se relevaron aspectos sobresalientes sobre la situación comunicativa de los niños, a partir de la cual se planificaron las propuestas de intervención. De modo sucinto decimos:

- La forma y función de la comunicación en estos escenarios se conforma y caracteriza de manera diversa donde las dinámicas propuestas, la organización del espacio, el encuentro entre culturas son relevantes.

• Algunos límites observados en la evaluación inicial, se vinculan con la falta de situaciones que generen diálogos fluidos donde se pudieran visibilizar con mayor claridad las características comunicacionales en los aspectos verbales, paralingüísticos y no verbales.

• Dentro de los aspectos verbales, en casi todos los jardines se han detectado situaciones relacionadas con problemáticas donde es mayor la caracterización de aspectos comunicativos no apropiados a los contextos áulicos, afectando incluso los aspectos del habla, la falta de tópicos y aspectos específicos en relación a la variedad de los intercambios del diálogo.

• Vinculado a los aspectos no verbales evidencian dificultades en proximidad física, con contacto físico desmedido, la falta de la mirada acompañando el acto comunicativo, son algunos de los aspectos que interfieren en la calidad de las interacciones comunicativas.

• Con referencia a los aspectos paralingüísticos, que refieren al uso de la voz, se visualizan dificultades en lo concerniente a la inteligibilidad del mensaje, en la prosodia y en la intensidad de las emisiones.

• Es así que situaciones de mutismo, dificultades en la pronunciación, retraso madurativo, interrupciones inapropiadas y las particularidades de la conducta de los niños (agresión, desorganización, etc.) estarían entre los aspectos comunicativos más relevantes puestos de manifiesto y detectados, a partir de los cuales se propondrán las intervenciones.

Características de las intervenciones

Una segunda instancia de este trabajo de investigación lo constituyó la intervención. Es así que a partir de la lectura inicial de los diferentes escenarios, estudiantes de la carrera de Educación Especial diseñaron propuestas de trabajo que se sostuvieron en el tiempo y pusieron la meta en el interjuego y tensión de los conceptos centrales de este trabajo: primera infancia, interacciones comunicativas y contextos vulnerables.

De las experiencias más exitosas en relación al impacto en la comunicación y la participación se han podido identificar algunas constantes que desencadenaron escenarios positivos de encuentro: seguir los intereses del niño, recuperar relatos e historias personales, proponer diferentes formas para acceder a un mismo contenido, preparar los ambientes de trabajo, promover las interacciones pragmáticas, darle valor comunicativo al gesto, a la conducta, a la mirada, a la postura.

Todo ello nos llevó a desarrollar con posterioridad, la instancia de reevaluación para verificar los cambios operados a partir la intervención. Esto puso de manifiesto que el trabajo sostenido sobre los aspectos comunicacionales favorece la interacción lingüística de los niños en situación de vulnerabilidad, asistentes a los jardines maternales.

Reflexiones y Conclusiones

Pensar que nuestros estudiantes son sujetos de derecho, reconocer comunidades plurales con diversas expresiones y centrar las miradas en las barreras que impiden la incorporación plena de ese niño/niña a la sociedad, representada en esta instancia por los jardines maternales

son algunas ideas que se destacan como principios para diseñar las prácticas y propuestas garantizando la suficiente flexibilidad para contemplar y abarcar las diversas formas de ser y estar de cada uno de los niños y niñas en la sociedad.

Pensar en espacios plurales, contenedores y empáticos es pensar en lugares que den lugar a estar en relación con el otro, intercambiar miradas, sentidos, acciones que posibiliten el encuentro. Estos espacios educativos plurales permitirán identificar lo diverso como valor cultural y trabajar con un enfoque que reconozca las diferencias sociales.

Nuevos tiempos requieren de propuestas que respeten historias, vivencias, lenguajes y nos ayuden a pensar y ser una sociedad más justa que garanticen una niñez plena. Dejar de identificar como natural que los sectores con mayores desventajas sociales tengan los servicios con menores recursos es una forma de romper con algunas ideologías que pre destinan el desarrollo de los niños y niñas

Bibliografía

Busso, G. (2005) "Pobreza, exclusión y vulnerabilidad social. Usos, limitaciones y potencialidades para el diseño de políticas de desarrollo y de población". VIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población (AEPA), Tandil, Buenos Aires.

Román, C. (2001) ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?.ILADES. Universidad Alberto Hurtado. Santiago

Labrunee, María y M. Gallo. 2005. Vulnerabilidad social: el camino hacia la exclusión. En Trabajo decente: diagnóstico y aportes para la medición del mercado laboral local. Mar del Plata 1996-2002. Edición de M. Lanari, UNMDP. Ediciones Suárez. Mar del Plata

Orealc/Unesco (2007), Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos, Santiago, Chile.

Experiencias socioeducativas del Ministerio de Educación de Tucumán

Pablo Guillermo Sosa
pablogsosa83@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: educación, inclusión, Lichtmajer, Tucumán.

El presente trabajo busca indagar sobre los principales aspectos de la política educativa llevada adelante por el Ministro de Educación de Tucumán desde octubre de 2015, el Dr. Juan Pablo LIchtmajer. Si bien no pretendo que la investigación se interprete como una apología a su persona voy hacer hincapié en su formación intelectual y académica, que considero claves para el análisis de la política educativa implementada.

Considero este modelo de gestión como algo totalmente disruptivo en la escena política local y en el ámbito de una gestión ministerial, porque se propuso como ejes centrales a la inclusión y a la calidad, pensadas ambas como elementos que no pueden ir por carriles distintos. Lo que no necesariamente supone pensar una escuela específica para los alumnos de los sectores populares. Al contrario, este paradigma de justicia aspira a fortalecer la educación pública como un espacio para todos, donde sea posible el encuentro de la diversidad (Veleda, C. 2011, p. 14). En torno a ello se fue desarrollando un nuevo paradigma educativo-político que sentó las bases para que la educación se convierta en política de Estado provincial.

El ámbito escolar no puede ser transformado sin que la sociedad se transforme, es por eso que pensamos que la educación nunca puede ser pensada escindida de lo social, y de lo político. Entendiendo "lo político" como el campo donde transcurren los "combates" del cual surgen las políticas socioeductivas.

Por ello adjetivamos en la gestión del Dr. Lichtmajer como hecho fundamental del desarrollo de este nuevo paradigma educativo que pudo desarrollarse en un contexto político nacional adverso que se caracterizó por el recorte y el ajuste a la educación.

Desarrollar políticas educativas contracíclicas en un modelo de ajuste y recorte a la ciencia, la educación y la investigación hizo que la educación en Tucumán sea considerada una política de Estado pensada desde el punto de vista de la justicia educativa y la inclusión.

Este modelo educativo plantea que la política educativa es una construcción colectiva, y no un dominio de un gobierno o un ministro (Veleda, C. 2011. P. 71). Pero aunque resulte paradójico creemos que la visión y formación de Lichtmajer es la que sienta las bases de un paradigma que a su vez que lo trasciende para transformarse en políticas públicas.

En su trabajo *Constelaciones* (Lichtmajer, J. 2015. P. 109) ya plantea la necesidad de un nuevo horizonte de época, una alternativa al neoliberalismo bajo la consigna característica de los movimientos altermundistas de que "otro mundo es posible".

Bajo esa bandera se fue planteando la política educativa en la provincia de Tucumán durante su gestión ministerial. En ese otro mundo posible, se contempla la igualdad de oportunidades y la educación como elemento primordial para la transformación social.

En un contexto de crisis por las políticas de ajuste promovidas por el gobierno de Mauricio Macri, el Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán propuso un modelo opuesto que tiene como eje la justicia educativa, entendida esta como la búsqueda permanente de la calidad con una mirada totalmente inclusiva.

Así se fueron diseñando políticas educativas que tuvieran como ejes estas dos premisas: calidad e inclusión.

Se creó la Modalidad de Educación rural….

Ante una sistema que lucraba con la capacitación de los educadores e imposibilitaba su correcta formación se creó el FORMAR que tiene como objetivo la formación permanente, universal, gratuita y de calidad para todos los docentes: "la política educativa debe lograr que los docentes con saberes más sólidos y con mayor compromiso trabajen en las escuelas de contextos más críticos (Veleda, C. 2011. P. 120)

Por la necesidad de nuclear los diferentes reclamos para mejorar desde lo edilicio las escuelas y atender de manera directa los distintos tipos de demandas de la familia educativa, esto es desde los directores, maestras, personal auxiliar hasta los padres, se creó la Secretaría de Bienestar Educativo. Lo que no es más que la institucionalización de la respuesta a la demanda permanente del sistema educativo

Con la idea de que la evaluación es una instancia más del aprendizaje, se la promovió para dotar de elementos de calidad a las distintas instancias educativa, creando la Dirección de Calidad Educativa.

La ciencia y la tecnología fueron pensadas como un elemento para despertar vocaciones y fueron promovidas desde el CIIDEPT (Centro de Innovación e Investigación para el Desarrollo Educativo, Productivo y Tecnológico) que se transformó en un centro neurálgico ya que no solo nucleó diversas actividades, desde Congresos, ferias científicas o cursos, sino que fue un generador de estas prácticas, desarrollando talleres propios como el INVVOC.

Las políticas que construyen justicia educativa tienen que denunciar las injusticias y las desigualdades y proporcionar herramientas para revertir esas realidades, y es en las escuelas donde nace ese cambio.

Las políticas neoliberales atacan principalmente a lo público, y es en la escuela donde primero se ven los resultados de esas políticas. Ahora bien, la cuestión es plantear una política contracíclica que haga de la escuela un ámbito profundamente inclusivo sin dejar de tener el horizonte de la construcción de conocimiento. Pero sabemos que en contextos de crisis "las familias más pobres conocen dificultades tan intensas que muchas veces esperan de la escuela una ayuda social más que educación" (Veleda, C. 2011. P. 7)

Pensamos la escuela como un campo de resistencia y a su vez de "reexistencia", porque permite la existencia no solo en términos biológicos sino sociales, la emancipación personal y es el camino para la movilidad social ascendente.

Es el Estado el actor responsable de garantizar que se cumplan dichos factores. Aquí Lichtmajer es claro cuando plantea que "en los últimos 15 años en Latinoamérica los populismos democráticos han transformado al Estado en la redefinición de lo público, en motor de ampliación de derechos, de distribución de riqueza" (Lichtmajer, 2015 p. 120).

Se nota un cambio en la realidad diaria del educador, siente que por primera vez hay una valoración a su profesión que tiene que ver solo con lo material, sino con lo simbólico. Se posicionó al educador como un agente de transformación social y se encaró al sistema educativo entendiendo que en su naturaleza está la demanda, y que ella al ser inherente al mismo no ve en la demanda algo anómalo sino su razón principal: demandar para mejorar. Ahí radica lo disruptivo y lo que denomino "paradigma Lichtmajer".

Los M25 sin título secundario: viejos nuevos ciudadanos universitarios

Marcela María Taboada Eudal
mtaboadaeudal@gmail.com
Universidad Nacional de Santiago del Estero

Resumen

El presente trabajo propone una lectura de uno del proceso enmarcado en la línea de política inclusiva de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE): la incorporación de sujetos mayores de 25 años sin título secundario a la formación universitaria.

Los procesos de democratización, regionalización, mundialización que marcan las actuales políticas públicas exigen, demandan al sistema educativo en general y a la educación superior en particular atender la diversidad cultural y las expectativas cada vez mayores de la población. Esto implica, implementar una política de integración de los distintos sectores sociales.

En esta línea, el Ingreso de Mayores de 25 años sin título secundario a partir de la implementación del Art. 7 de la Ley de Educación Superior (LES) 24.521, que establece "…excepcionalmente los mayores de 25 años sin título secundario podrán ingresar siempre que demuestren a través de evaluaciones que tienen preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente"; ha sido un compromiso para las instituciones universitarias en tanto implicó la definición de una política, que posibilitó y legisló la ampliación del acceso y participación de un sector de la población para el cual no estaban dadas las oportunidades, en relación a los estudios de nivel superior.

Para ello, la UNSE desde la responsabilidad social que le compete asume su compromiso con esta realidad intentando generar alternativas para sectores antes excluidos. La UNSE a partir del año 1996 por Res. HCS Nº 2, dispuso implementar el Ingreso Universitario modalidad Mayores de 25 años sin título secundario y vino realizando un trabajo sostenido adecuando estrategias y metodologías a fin de dar respuesta a las demandas de esta población particular.

A partir del Programa Ingreso Universitario modalidad Mayores de 25 años sin título secundario (PIUM25) se busca abordar los procesos educativos que se dan en un grupo social tradicionalmente alejado de los ámbitos académicos universitarios: los alumnos mayores de 25 años sin título secundario

Desde la perspectiva "la educación como propedéutica para hacerse ciudadano" (Ponce 2018) podría pensarse los procesos de inclusión de los sujetos M25 en el sistema universitario.

"La idea de ciudadanía se liga a la de reconocimiento de derechos. La ciudadanización compromete una idea de reconocimiento de derechos no alcanzados o conculcados y el desarrollo de algún grado de conciencia sobre el mejor mundo posible para vivir". En este

sentido la educación puede ser el espacio propicio para tal horizonte y constituirse justamente ahí en el principal obturador. He ahí la paradoja (Ponce, 2018).

En el caso de los M25 es necesario realizar dos planteos: ¿Qué papel cumplen estos proceso de inclusión educativa en los proceso de ciudadanización y de reconocimiento de derechos?, y ¿En qué medida esta políticas inclusiva se constituyen en un espacio propicio para ello o bien atenta contra los mismo?

La primera cuestión a abordar implica mirar el PIUM25 como una instancia de reconocieminto de derechos: garantizar el acceso a la educacion superior a un sector de la poblacion historicamente excluido de las insotituciones de educacon superior, tal el caso de las persona s que no posean un titulo secudnario. Actualemtne el derecho a la educacion superior de este sector de la poblacion esta garantizado por ley (LES 24.521 Art.7) y materializado en las isntituciones, las cuales operativizan este derecho a traves del programas especificos. En el caso analizado el PIUM25.

Los aspirantes al ingreso por medio del PIUM25 se reconocen como sujetos de derecho, y la educacion como terreno propicio para ello en tanto se generan condiciones objetivas para tal concrecion. En este sentido, podria entenderse la ciudadanización como estudiante universitario a partir de PIUM25 y un rendimiento favorable en las instancias evaluativas del mismo. Una vez obtenida la condición de alumnos (nuevo ciudadano) se accede a derechos y obligaciones estipuladas en el Reglamente General de Alumnos de la UNSE.

La Ciudadanía ligada al reconocimiento de derechos supone un principio de inclusión (Ponce 2018): un grupo social históricamente excluido de los ámbitos académicos. Esto implica, implementar una política de integración de los distintos sectores sociales. Políticas que atiendan a la diversidad.

La diversidad en este contexto está dada por el desafío que implica a las Universidades pensar en un nuevo sujeto "alumno sin título secundario", en tanto sujeto diferenciado al estereotipo del alumno tradicional (de profesión alumno).

Nuestro alumno se diferencia del estereotipo por ser un sujeto que: atraviesa una ciclo vital diferenciado, el de la adultez; por lo general tienen carga de familia con las responsabilidades que ello implica; trabajan en forma independiente o en relación de dependencia; conciben el retorno a la educación formal como la posibilidad de concretar un proyecto de vida trunco (información recabada a partir de entrevista iniciales a los aspirantes al PIUM25 efectuadas en Secretaria Académica de la UNSE); no han desarrollado hábitos de estudio o bien los perdieron (ritmo, frecuencia, etc.).

Tradicionalmente la universidad está pensada para el prototipo del alumno universitario, y, cuanto más se aleje este sujeto del prototipo, la accesibilidad a la formación superior no le es dada naturalmente. Tal es el caso de nuestro nuevo sujeto alumno "M25 sin TS". Se hace necesario construir condiciones de efectividad para que el derecho a la educación en general y a la educación universitaria como parte de ella, promovidos desde la Constitución y las leyes, pase de ser un derecho declarativo a un ejercicio concreto y material de tal derecho, por parte

de los sujetos que ni si quiera antes se habían pensado asimismo como titulares de ese derecho (Rinesi 2015).

El derecho a estudiar, por tanto, supone un principio de inclusión. A su vez, un principio de inclusión, para efectivizarse apela a un principio de exclusión.: dispositivo pedagógico flexible PIUM25. La flexibilidad no está dada para sujetos en condiciones de vulnerabilidad en general, sino para un grupo de manera excluyente: tener 25 años o más de edad.

La segunda cuestión planteada en el interrogante, esto es, en qué medida las políticas inclusivas (en este caso, la aludida en el presente programa de Ingreso M25), se constituyen en espacio propicio para la ciudadanización y el reconocimiento de derechos, requiere una lectura menos romántica.

Se debe construir dispositivos específicos que se configuren teniendo en cuenta las particularidades del alumno M25, que atienda sobre todo las condiciones y/o las restricciones de este grupo. Es en este marco que el PIUM25 se pretende un dispositivo que viene a dar respuesta a esta demanda. En este sentido podría entenderse que se realiza una sobre valoración de los alcances del PIUM25, al equipáralo a la Educación en términos de Veiga Nieto (2013), quien siguiendo a Arendt, la concibe "como el conjunto de acciones que tienen por objetivo principal conducir y lleva a los que no estaban ahí- los recién llegados (…)los otros- hacia el interior de una cultura que ya estaba ahí, que los precedió", p3. Es decir el dispositivo deber asegurar mediante un conjunto de acciones que los sujetos que no estaban en condiciones de acceder a la formación universitaria, adquieran dichas condiciones. Condiciones que el dispositivo están definidas en términos de competencias.

Se hace necesario una lectura crítica de dicho dispositivo e identificar en qué medida reconoce y articula con la diversidad de los nuevos estudiantes. Articulación que podría estar teñida por procesos de estigmatización por parte del docente hacia el alumno mayor de 25 años sin título secundario, legitimados por la propia institución, dando lugar a prácticas-intervenciones (programa de ingreso específico) que, más que inclusivas corran el riesgo de discriminar a la población que pretende atender.

Los procesos de estigmatización tienen como consecuencia diversos tipos de discriminación (Goffman, 1970). Siguiendo esta perspectiva es necesario reflexiona si el PIUM25 se constituye como una política institucional de intervención que incluye a los nuevos sujetos o refuerza su carencia discriminándolos dentro del sistema, en tanto garantizan la ciudadanización dentro del sistema pero desde el estigma.

Bibliografía

Bertoni, M. Y Cano, D.,(1990), "La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas", en Revista Propuesta Educativa Nº 2, FLACSO, Bs. As

Grimson, Alejandro. **Introducción**. En publicacion: Cultura y Neoliberalismo. Grimson, Alejandro. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Julio 2007.

Goffman (1970) Estigma. La identidad deteriorada. Amorrortu, Bs As.

Kaplan (2008) "Destinos escolares en sociedad miserables" en Tiramonti y Montes (2008) La escuela media en debate, Manantial Bs As

Rinesi, E. (2015) "Filosofía y política de la Universidad". Ed UNGS, Buenos Aires

Veiga Neto (2013) Biopolitica, Normalización y Educacion en (Cuadernos de pensamiento político latinoamericano I (2013) Actas del III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y I Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación. UNIPE, Bs. As. Págs. 6 - 20.

Grimson, Alejandro. **Introducción**. En publicacion: Cultura y Neoliberalismo. Grimson, Alejandro. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Julio 2007.

Incorporación de prácticas de enseñanza con Tics en el profesorado de Historia del IES Manuel Marchetti. "Construyendo memoria colectiva. El caso de los Ingenios azucareros."

Silvia Constanza Tio Vallejo
contivallejo79@gmail.com
Facultad de Filosofia y Letras – UNT
Facultad de Artes – UNT
IES Manuel Marchetti

Palabras clave: Practicas, Tic, Historia

Resumen

En las últimas décadas se produjo en Tucumán un importante desarrollo de estudios académicos y publicaciones que tratan sobre el cierre de ingenios tucumanos en 1966 durante el Onganiato; los historiadores analizan el contexto en que se tomó la decisión, sus objetivos y principalmente sus repercusiones. Podemos afirmar que se produjo una verdadera catástrofe económica y social. La situación de crisis generalizada se materializó en levantamientos populares entre los que se encuentran los llamados "Tucumanazos".

Si bien existe una distancia entre la *"Historia Investigada"* y la *"Historia Enseñada"*, ya que la Historia que se imparte en las aulas de los institutos de Formación implica necesariamente un proceso de construcción del conocimiento y por lo tanto una búsqueda de nuevos sentidos, es evidente que la teoría o el Saber histórico se materializa de otros modos en el aula creando conciencia Histórica y memoria colectiva.

Nuestra propuesta busca establecer un nexo entre los desarrollos historiográficos y la enseñanza, a la vez que innovar nuestras prácticas a través de la incorporación real de habilidades y desempeños estudiantiles que involucren a las Tics.

En esta oportunidad la experiencia de prácticas y producción con Tics se desarrolló en los espacios curriculares de metodología de la Historia, Didáctica de la Historia e Historia de Tucuman, y puesta en práctica en el espacio de Practica IV, correspondientes a la carrera de profesorado de Historia del IES Manuel Marchetti.

El propósito del trabajo implico desde lo disciplinar la posibilidad pedagógica de brindar una oportunidad para que los estudiantes, a través del estudio de nuestra historia reciente, reconozcan las relaciones de poder que se establecen según las identidades de los sujetos y de los grupos, de sus intereses y necesidades; para que identifiquen procesos históricos de luchas, marchas y contramarchas en la consecución de derechos humanos vinculados al mundo del trabajo y la construcción de ciudadanía.

Anclamos nuestra propuesta en la historia desde abajo, en la búsqueda de una aproximación a las palabras del pueblo. A través de la utilización de algunas herramientas de la historia oral; propusimos a los estudiantes que descubran, investiguen y se involucren desde el presente, que logren conocimientos que les permitan comprender los movimientos sociales,

su memoria colectiva, su proyección a la actualidad, en la búsqueda de futuros posibles más justos.

Desarrollo de la Experiencia

Luego de trabajar los contenidos disciplinares de la asignatura y discutir paralelamente los problemas vinculados a las prácticas tradicionales de enseñanza que aún están enquistadas en las escuelas donde nuestros alumnos de formación docente realizan las prácticas profesionales, y en el marco de un proyecto que desde el 2013 venimos trabajando desde el profesorado de Historia sobre la necesaria incorporación de las Tics en las prácticas profesionales; es que surge la imperiosa necesidad de aprovechar los espacios formativos de los trayectos educativos para potenciar, propiciar e incorporar distintos recursos tecnológicos y de producir nuestras propias herramientas digitales, y articular de ese modo con nuestro trabajo en las aulas donde nos desempeñamos. Pensamos que en el año donde se conmemoraba los 50 años del cierre de los ingenios azucareros era un buen punto de partida, y es por ello que propusimos la realización de cortos audiovisuales sobre las microhistorias locales acerca de los efectos del cierre de los ingenios tucumanos.

Decimos reconstruir las microhistorias locales porque si bien la memoria acerca del cierre está muy estudiada en los últimos años por la historiografía tucumana, aun es necesario reconstruir las particularidades de cada una de las regiones, de sus pueblos y de sus luchas desde 1966 hasta 1970 cuando se dieron los levantamientos conocidos como los Tucumanazos.

Reconstruir las memorias sectoriales, es decir las memorias de los pobladores, obreros y pobladores, estudiantes y militantes, es fundamental para reconstruir el imbricado rompecabezas que configuro lo que hoy somos como sociedad tucumana y los rasgos de nuestra cultura.

Fue así que en el proceso que tuvieron nuestros alumnos de vincularse l oficio del historiador, descubriendo fuentes de diferente tipo, tejiendo relaciones entre ellas y logrando arribar a conclusiones surgió un resultado maravilloso que nos ínsita y nos convence día a día de la necesidad de continuar en el camino de una educación comprometida con un sujeto que construyo su propio conocimiento en contacto con la realidad y sus problemas.

El camino no fue fácil, los recursos con los que nuestras instituciones cuentan son escasos y en eso se nota en definitiva la calidad final en cualquier proyecto audiovisual, pero es interesante como se aprenden a sortear todos esos escollos y dificultades en torno a los recursos y a trabajar con lo que se tiene a disposición. Por otra parte, se necesitó el acompañamiento de profesionales en el estudio de cine y fotografía, y el acompañamiento de músicos que contribuyeron con la edición del sonido adecuado la banda sonora al guion narrativo.

En este punto queremos decir que la experiencia favoreció el trabajo en equipo y la construcción interdisciplinaria del conocimiento, habilidades que consideramos

fundamentales que nuestros alumnos de formación docente obtengan a lo largo de sus diferentes trayectorias pedagógicas.

Cuando finalmente cada uno de los dos equipos que produjeron el material concluyeron sus objetivos, participamos como institución del concurso de cortos sobre cierre de los ingenios azucareros tucumanos que organizo la Dirección de Nivel Superior, obteniendo los primeros premios.

Acciones realizadas

Para ello, y entre otras actividades, se realizó un trabajo de acercamiento a la situación vivida en el Ex Ingenio Lastenia y Nueva Baviera en principio para trabajar las causas que produjeron el cierre de los Ingenios tucumanos y sus consecuencias de destrucción económica y desintegración social para la provincia de Tucuman.

Desde la catedra de Metodología de la Investigación se trabajó a partir de los métodos y técnicas específicas de investigación Histórica, la idea era poner en practica esa teoría.

Para lo cual siguiendo los pasos del método científico y luego de una detenida investigación bibliográfica sobre la temática seleccionada, es decir el Cierre de los ingenios azucareros, se planteó la búsqueda y exploración de otras fuentes para completar el trabajo en el territorio.

Se trabajó mucho con las fuentes orales a partir de la realización de entrevistas a sujetos claves de la Historia reciente y a participes de los acontecimientos narrados como por ejemplos ex obreros de ingenios que nos aportaron a través de sus testimonios sus experiencias muchas veces dramáticas en torno a los hechos acaecidos desde 1966 en Tucuman. Fueron muy valiosos los encuentros que tuvimos con personalidades de la cultura tucumana como Néstor Núñez, por ejemplo, quienes además de ser militantes en el ex ingenio Nueva Baviera, llevaron sus experiencias y testimonios a diferentes manifestaciones culturales como poesía, luego convertida en música popular.

Se buscaron además de las fuentes orales otras fuentes fotográficas y de archivo; a la vez que se crearon mapas digitales explicativos para su utilización como soporte de la representación visual.

Una vez reunido todo el material, fue necesario la elaboración de un guion para transmitir la idea que teníamos, en este caso mostrar las micro historias locales, narradas por sus protagonistas donde pudieran verse las consecuencias producidas por las acciones de la dictadura en los diferentes sectores obreros, y de la cultura con efectos nefastos en la desintegración social y económica en el largo plazo.

Finalmente, comenzó el trabajo de edición de edición que es una de las etapas más duras en el proceso de realización de cortos audiovisuales tal vez porque no tenemos la formación suficiente, ni los docentes ni los alumnos vinculados a nuestras disciplinas en lo que refiere a la producción audiovisual.

Impacto Logros y cambios Generados en las practicas

Desde la perspectiva que involucra el uso y la elaboración de propuestas con nuevas tecnologías en nuestras prácticas, el desafío fue articular los saberes disciplinares, pedagógicas y didácticos en una propuesta de enseñanza con Tics que potencie en nuestros estudiantes el desarrollo de habilidades tecnológicas que los interpelen a crear sus propios materiales digitales.

Consideramos clave pensar propuestas que incluyan la articulación de estos diferentes tipos de contenidos, en nuestras prácticas profesionales para marchar en el camino de una educación que se adecue a las formas y necesidades que los sujetos educativos que como sujetos de derechos necesitan y requieren de la escuela del siglo XXI.

Consideramos clave la renovación de nuestras propuestas, para modificar las practicas e impactar de forma decisiva en los futuros docentes y en las escuelas del futuro.

Propuestas a corto y mediano plazo

Con este tipo de propuestas se pretende innovar en nuestras prácticas, en otras palabras, adecuar la enseñanza y el aprendizaje a las capacidades y habilidades que se requieren en la escuela del siglo XXI, potenciando a través de la enseñanza por proyectos, la construcción del conocimiento por parte de los alumnos. Se busca generar diálogos con la realidad social, indagar e interrogar el espacio y el mundo en el que vivimos, desarrollar y potenciar la capacidad creativa que en dialogo con las Nuevas tecnologías pueden ayudar a crear distintas miradas sobre una misma realidad.

Estamos convencidos que este tipo de experiencias se adecua a un sujeto educativo diferente al sujeto tradicional, por tanto, es necesario un cambio significativo en nuestras propuestas de enseñanza. Hoy los alumnos son sujetos activos, deseosos de construir un conocimiento vinculado al mundo en el que viven y que cargue de sentido sus realidades, están sumidos en el mundo de nuevas representaciones y de información ilimitada y nuestra función es potenciar esas búsquedas de información y construcción de conocimientos integradas a proyectos escolares.

Bibliografía

Jara, M. (2017). Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia. En Salto, V. (comp). *Prácticas docentes de la enseñanza de la Historia: narrativas de experiencias.* Cipolletti: Facultad de Humanidades.

Nassif Silvia. Tucuman en llamas. El cierre de ingenios y la lucha obrera contra la dictadura (1966-1973). Ed Humanitas. Tucuman 2017.

Pucci, Roberto. Historia de la Destrucción de una provincia. Tucuman 1966. Ed Pago Chico. Bs As. 2007

Pucci, Roberto, Consideraciones acerca del documento: "Proyecto de Mejora para la formación docente Inicial para el nivel secundario- Historia". Mimeo, Tucuman, UNT, 2010.

Santisteban, A. y Anguera Cerarols, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. En Rev. Clio&Asociados. La historia enseñada N° 18 Y 19. Univ. Nacional del Litoral - Univ. Nacional de la Plata. (Santa Fe/ La Plata – Argentina)

Schmitd, M. A. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la historia? Contribuciones de la teoría de Jorn Rüsen para el aprendizaje y método de la historia. En Rev. Clío & Asociados. La historia enseñada N° 24 ISSN 2362-3063 (digital) Univ. Nacional del Litoral - Univ. Nacional de la Plata. Pág. 26-37

Yuni, J y Urbano, C: Técnicas para investigar y reformular proyectos de Investigación. Supuestos teóricos y epistemológicos de la etnografía. Año 2003.

Las tramas de la experiencia escolar en la ruralidad, el caso de una escuela secundaria del chaco salteño. Interrogantes y desafíos.

Carmen Mónica Tolaba
monicatolaba434@gmail.com
Beatríz Vega
profvegabeatriz@gmail.com
Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades. Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa). Instituto de Investigaciones en Psicología y Educación (INIPE).

Palabras clave: Derecho a la educación, experiencias educativas, políticas educativas, ruralidad

Resumen

El presente trabajo se realiza en el marco del proyecto de investigación del C.I.U.N.Sa. denominado *"Las tramas de la experiencia escolar desde los relatos de docentes y estudiantes de una escuela secundaria del chaco salteño"*. Se indagará la relación entre la escuela secundaria, las trayectorias escolares y las políticas institucionales desde un posicionamiento complejo y problematizador para comprender las tensiones y desafíos que presentan las experiencias educativas en un contexto de vulnerabilidad social. La investigación comprende un estudio de caso. Se utilizarán como instrumentos de recolección de información entrevistas en profundidad a docentes, estudiantes y grupos focales.

La indagación se realizará en un Colegio Secundario Rural ubicado en el municipio de Rivadavia Banda Norte, Departamento Rivadavia de la Provincia de Salta. Ésta unidad educativa, posee aulas anexos en diferentes parajes como Pozo El Algarrobo, Fortín Belgrano y La Salvación. Todos separados entre sí por una distancia promedio de 60 km. La institución tiene actualmente una matrícula total de aproximadamente 100 estudiantes (edades entre 13 y 25 años), siendo San Patricio el único paraje con estudiantes "indígenas" (wichí) y "criollos". En la zona que se llevará a cabo el estudio la mayoría de la población que asiste a la escuela es de condición socio-económica desfavorable –casas de adobe y techos de paja y sin servicios básicos–, se dedican a la cría de animales –caprinos, porcinos y vacunos–, la caza y pesca, y la confección de artesanías –yiska en base al cháguar–. Quienes asisten a la escuela utilizan la lengua materna que es el wichí y el castellano. La investigación utilizará como instrumentos de recolección de información entrevistas en profundidad a docentes, estudiantes y grupos focales.

El propósito inicial del proyecto de investigación, es desandar algunas conceptualizaciones que posibiliten la problematización de lo escolar, entendido como campo, "... como territorio para pensar lo educativo, como potencia y como límite a la vez…" (Baquero, Diker; 2007: 7).

En esta oportunidad, la ponencia tiene el propósito de compartir algunas reflexiones iniciales que problematizan las tramas de la experiencia educativa de los jóvenes que asisten a una escuela rural del Chaco salteño. Las trasformaciones sociales, políticas, económicas y culturales interrogan la forma escolar moderna y en ese sentido invita a repensar la experiencia en la configuración de lo escolar en la ruralidad.

Interrogantes y límites de la forma escolar moderna. La Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006, establece la obligatoriedad del nivel secundario en todo el país, lo que constituye un desafío de la agenda educativa nacional. En este contexto las diferentes instituciones educativas han implementado estrategias orientadas a garantizar la permanencia en el nivel; sin embargo, es necesario repensar las trayectorias de los estudiantes en contextos de ruralidad, a fin de posibilitar un acceso cada vez más amplio e inclusivo a la educación obligatoria como derecho.

En la historia de la escolarización todos los esfuerzos que han significado la ampliación del acceso a la educación han generado diferentes políticas educativas, pero a la vez, los nuevos sujetos que se fueron incorporando plantearon diversas situaciones vinculadas al ingreso, la deserción o el abandono de la escuela. Tal es el caso de la investigación en curso, que se propone problematizar las experiencias escolares de los estudiantes que asisten y/o abandonaron la escuela secundaria del Chaco Salteño; así como aproximarnos a los sentidos que asume la experiencia escolar desde sus relatos, identificando en sus discursos y prácticas aquello que interviene en la "continuidad" e inclusión de los estudiantes en el nivel.

Al respecto Terigi (2010) propone problematizar el concepto de trayectoria teórica y trayectoria real advirtiendo la no reducción de lo educativo a lo escolar dada la relevancia de otros procesos, saberes y prácticas que tienen lugar en el tránsito por la escuela. Interrogantes como los que siguen interpelan el formato escolar moderno: ¿Cuáles son las condiciones sociales, políticas, culturales e institucionales actuales en las que los jóvenes estudiantes transitan la escuela rural? ¿Qué sentido tiene lo que se hace en la escuela? ¿Qué aspectos intervienen en que la escolaridad en muchas ocasiones sea interrumpida?

Nuevas configuraciones de lo escolar. Los cambios actuales inciden en que lo rural se presente de forma diversa, así las proximidades de la escuela a otras zonas con mayor cantidad de población, las condiciones laborales de quienes enseñan, las prácticas culturales, los medios de comunicación, el acceso a los servicios públicos, a los recursos y a la información, el trabajo pedagógico que se lleva a cabo en las aulas multigrado y la sensación de aislamiento son aspectos que intervienen en la configuración de las prácticas escolares.

En este contexto, cabe considerar las experiencias que se configuran en la escuela en una trama que articula dos niveles, lo socio cultural y el espacio temporal e histórico. Al respecto, Larrosa (2006) propone pensar *la* experiencia y *desde* la experiencia. El concepto tiene el propósito de desarticular miradas y análisis estigmatizantes dado su carácter subjetivo. Para el autor, la experiencia liga "… un aquí y ahora, ligados por su trabazón contextual." (Brito, Cano, Finnochio; 2010: 27). Brito (2010) define a la experiencia como "… aquellos

acontecimientos singulares que nos acontecen y nos transforman como sujetos, nos vuelven otros; acontecimientos que dejan huella, marca, que nos conmueven y nos permiten decir que, a partir de ellos, somos otros." (Brito, Cano y otros, 2010: 26). La experiencia es algo particular e idiosincrático de cada persona, es decir, que le sucede a esa persona, que la afecta de tal modo que puede hacer cambiar su forma de pensar y sentir. La experiencia se concreta, es decir, queda registro de ella en lo subjetivo, individual, lo personal; y por más que sean varios los que compartan en un mismo escenario, la experiencia es diferente en uno u otra persona. El valor que adquiere para cada uno es único, por lo tanto, es lo que nos diferencia.

El trabajo, entonces, presenta y problematiza la trama de las experiencias de docentes y estudiantes que asisten a una escuela rural con el propósito de comprender y aproximarnos a cómo se constituyen las subjetividades, los sentidos que adquiere la escuela y el papel de las políticas educativas.

Bibliografía utilizada

Dussel, Inés (2006) Historia y perspectiva para una articulación más democrática. Currículum y conocimiento en la escuela media Argentina. Anales de la Educación/ Tercer siglo/ año 2. Nª 4, agosto 2006. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Planeamiento. Versión digital del artículo publicado en pp. 95 a 105 de la edición en papel. Disponible en red: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/9_dussel_st.pdf

Dussel, Inés (2015) Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en´un escenario complejo, en Tedesco, J. (comp.) (2015) La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.

Larrosa, J. (1995) "Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)". En: Larrosa, J. Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta.

Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia. Aloma, Universidad de Barcelona.

Pineau, P. (2007) Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisi actual y posibilidades futuras de la forma escolar en Baquero, Diker y Frigerio (comp) (2007) Las formas de lo escolar. Des Estante Editorial, buenos Aires.

Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (2013) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires, Paidós.

Leer antes de leer: una experiencia de lectura con niños y niñas de cero a cinco años en espacios comunitarios

Ofelia Valoy

Introducción

La intención de este trabajo es analizar y reproducir una experiencia de lectura con niños y niñas de cero a cinco años desde otra perspectiva diferente a la tradicional, como un puente entre el campo pedagógico en materia de cultura escrita y otros espacios y disciplinas para que se perciban las imbricaciones de la tarea de los mediadores de la lectura en el tejido social.

El marco de esta experiencia de lectura con los niños y las niñas más pequeños, fue el Proyecto "Familias y Nutrición" dentro del Plan se Seguridad Alimentaria destinado a promover indivisibles de niños y niñas y desarrolla acciones orientadas a la plena realización de los mismos en situaciones cotidianas.

La primera pregunta que surge es ¿porqué la lectura en un plan alimentario? Y la respuesta se sustenta en la nueva concepción de infancia que aparece a partir de la *Convención de los derechos de niños, niñas y adolescente*: éstos, los niños y las niñas, *son sujetos de derechos*. Por tanto, abordar y desarrollar proyectos que ayuden a las familias más vulnerables en la crianza y sostén de niños y niñas pequeñas, significa tener un enfoque integral de su desarrollo en un contexto social que tiene el potencial de brindar presencia contenidos y prácticas significativas para toda la vida.

No es común pensar un proyecto de lectura o espacios de lectura y mediación de la lectura, fuera de los lugares institucionales convencionales: escuelas universidad, hospitales etc. Es por eso, que esta franja de infantes no institucionalizados quedan en general, afuera de todo proyecto de vinculado con los libros y la lectura. Pero, por suerte, en los últimos años se ha producido una especie de reivindicación de la intervención de las familias y de otros actores no convencionales como facilitadores y mediadores de la lectura. Todo esto no por generación espontánea, sino porque la investigación ha dado innumerables pruebas del papel de la lectura como parte de la reparación social de los más desprotegidos. La psicolinguística, se encontró de bruces con ella al estudiar su relación el pensamiento, la antropología al analizar las formas de transmisión cultural, mientras que la Psicología cognitiva le dieron la palma al reconocer que se lee antes de aprender el código y que la experiencia con los textos a edad temprana favorece la adquisición del lenguaje escrito. De aquí la importancia de este proyecto de lectura y la provisión de libros como parte del fortalecimiento de los vínculos familiares y del proceso de construcción de ciudadanía.

.El libro, en el imaginario popular, siempre es portador de *cosas importantes*, transmisor de la cultura, un objeto casi sagrado para unos pocos privilegiados, no sólo por su situación social

sino por saber leer en el sentido más tradicional del término. Entonces, acercar a niños y niñas pequeños de grupos desfavorecidos social y económicamente a la lectura, entraña un desafío que luego se convierte en una experiencia maravillosa. En este sentido, dice Michèle Petit: "*Si la experiencia de los lectores no difiere radicalmente según los medios sociales, lo que sí difiere son los obstáculos. Para unos todo está dado al nacer, o casi todos. Para otros, la distancia geográfica se agrega a las dificultades económicas y a los obstáculos culturales y psicológicos, para quienes viven en zonas marginales, en los suburbios de las ciudades, los libros son objetos raros, poco familiares, investidos de poder, que dan miedo. Está separados de ellos por verdaderas fronteras, visibles o invisibles. Y si los libros no van a ellos, ellos nuca irán a los libros*" [116]

Este encuentro con los libros de los niños y niñas pequeñas, hilvanó ideas que fueron surgiendo de las reflexiones y sobre todo de los testimonios. Se verá cómo reacciona la comunidad frente a la propuesta de leer, frente a la posibilidad de tener libros a su alcance y cómo, encuentra en la práctica de leer, la punta del ovillo para transformar y mejorar la realidad de ellos y de sus familias. Se trata en definitiva, de crear conciencia acerca de la importancia de los primeros años de vida en la formación de lectores futuros y contribuir a los procesos de motivación y de conocimiento que tienen lugar durante la primera infancia y a la vez constatar, como este encuentro con los libros es parte en un proceso de reparación social.

Leer, ¿para qué?

Los primeros años de vida de un ser humano son cruciales para su historia posterior. El afecto con el que se espera a un niño o niña desde antes de nacer y los cuidados amorosos prodigados por la familia, así como un contexto comunitario protector, favorecerá su constitución psíquica. Si desde el principio la niña o el niño es parte de esa familia y de esa comunidad, podrá desarrollar su autoestima, su identidad, su expresión y comunicación. Todo esto les permitirá aprovechar las oportunidades que la vida le brinde, incluyendo las situaciones difíciles o adversas, ya que contará con capacidades para aprender y transformarse y transformar su realidad. En suma, podrá constituirse como sujeto

Los vínculos que establece la madre con su hijo/a a partir de la nutrición también integra el juego, la narración y la lectura. Dar a leer, dar a jugar, dar a sentir, dar a pesar es como dar de mamar y de comer. Así como la alimentación es vital para crecer sano, los libros nutren los sentimientos, el juego, las ideas, la vida. El libro en esta perspectiva es parte de la nutrición comprendiendo ésta no sólo el aspecto alimentario, sino también integrando otras dimensiones

El deseo de pensar, la curiosidad y la necesidad de los relatos, el juego, la poesía, de la lectura no son o por lo menos no deberían ser patrimonio de ningún grupo social. Es un derecho que abarca a todos los seres humanos desde el momento en que el lenguaje como

116 Petit, Michéle. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.. Fondo de Cultura Económica, México, 1999.M. Petit es una antropóloga y psicóloga francesa. Sus investigaciones están dirigidas especialmente hacia la relación de la lectura de niños, niñas y adolescentes en contextos de crisis.

peculiaridad en principio, permite a todos expresaros, comunicarnos. Sin embargo, durante mucho tiempo, el poder, la iglesia y los educadores estuvieron preocupados por los peligros que podían traer una amplia difusión de la lectura. Ni qué decir de la lectura de textos que despertaren la imaginación. Esos son los que en todas las dictaduras y gobiernos autoritarios estuvieron bajo sospecha. La experiencia literaria, más tarde aparecía una coquetería de salón y un placer para pocos. Todavía hay rémora de ello, aún cuando se levantan los discursos unánimes que claman por la democratización de la lectura. Aún ahora, persiste el miedo a los libros, el temor de liberar al lector frente a los libros, temor de compartir el poder simbólico que portan. Sin embargo, cuando los pobres tomaron los libros por asalto, han conocido una experiencia maravillosa, y en muchos casos, les cambió la vida. En los textos encontraron las palabras que mucho tiempo después de haberlas leído seguirá alterando positivamente sus vidas. Vuelvo en este punto a citar a Michèl Petit : "*Tal vez no haya nada peor que estar privado de las palabras para darle un sentido a lo que uno vive. Y nada peor que la humillación, en el mudo actual, de quedarse fuera del mundo del lenguaje escrito*" [2][117].Recordemos nada más lo sanador y casi salvador que eran las poesías y los relatos en los campos de concentración nazi o stanlinianos.

> Mediante el hecho de compartir a través de la lectura, cada uno puede sentir su pertenencia a la humanidad a su tiempo, a tiempos pasados. La lectura nos introduce en el mundo, nos despliega la vida, nos revela a los otros que están en el universo. Es por esto que la pobreza material es temible porque se carece no sólo de los bienes indispensables para la sobre vivencia, sino también de los bienes culturales que confieren dignidad, inteligencia de sí mismo y del mundo.

Leer antes de leer

Todo empieza con juegos y palabras. Las palabras tienen música y emoción, tienen color, tienen tiempo, son largas, cortitas, dicen cosas que no desentrañan, pero resuenan en el interior.

> Los bebés empieza a relacionarse con su entorno a través de los sentidos. Miran escuchan, saborean, chupan, tocan huelen. Reconocen a quienes los rodean por la voz, la respiración, el olor. Así descubren y conocen su cuerpo y el de los otros. Como un puente, los sentidos y los juegos que ensaya con ellos, les permiten encontrar significado a los que los otros dicen y responder, produciendo por sí mismos vocalizaciones para expresar deseos y emociones. Este maravilloso descubrimiento del mundo de la palabra y el ritmo, es el inicio del intercambio de interpretaciones que abre el camino hacia la lectura que empezará como un juego.

El aprendizaje de la lectura comienza desde el inicio de la vida, cuando niños y niñas son transportados por el entusiasmo y la curiosidad para descubrir y comprender el mundo que los rodea. Los bebés "leen": saben si los que las rodean están enojados, si están alegres, le dan miedo o seguridad según lo qué interpretan de ellos. Leen la vida, porque saben por la

117 Petit, Michéle. Op. citada

luz, si es de día o si es de noche, *leen* el movimiento, *leen* si hay o no comida. Toda esta lectura la hacen a través de indicios como olores, sonidos, silencios, presencias, ausencias, sensaciones tiempos de espera. Los y las bebés *leen* todo lo que hay en su mundo con la boca con los ojos,con las manos, entonces, ¿cómo no van a poder leer un libro?. De hecho lo hacen y nuestra experiencia con los niños y las niñas en los encuentros de lectura, así lo confirman (ver testimonios y las fotos del anexo)

¿Qué entendemos por leer en la primera infancia?

> Podemos hablar, en términos generales, de tres grandes etapas en el proceso de formación de un lector: la primera en la que el niño o niña, no lee convencionalmente, sino que otros "le leen"y se extiende desde el nacimiento hasta el inicio de la alfabetización propiamente dicha. La segunda es cuando el niño o niña empieza a leer con otros y pide que le lean. La tercera es la del lector autónomo y, aunque esta debería lograrse hacia comienzos de la educación media no llega a darse casi nunca, debido no sólo a las dificultades y a los vacíos derivados de las dos etapas anteriores, sino también a la ausencia de una motivación intrínseca, de un vínculo afectivo que no construido en su momento, torna difícil que sienta el impulso de buscar por sus propios medios los textos para continuar por sí mismo su proceso de formación.

Consideramos que los primeros años de vida se constituyen en le momento más propicio para que la lectura sea vivida y sentida en una dimensión amplia que involucra no sólo lo cognitivo sino también lo emocional se constituye en un "nido" sobre el cual pueden instalarse progresivamente formas cada vez más complejas de acercamiento a los textos.. Esto se convierte en un piso emocional que crea un fuerte vínculo con los libros y facilita más tarde el aprendizaje del código escrito. El lector que desde muy pequeño, se acostumbra a encontrar las claves en los textos, cuenta con "el deseo de leer", que es el impulso que garantiza llegar a ser un lector autónomo, como lo confirman numerosos testimonios. Esto es lo que llama Yolanda Reyes [118] *alfabetización emocional.*

La Bebeteca: un espacio de lectura para los más pequeños:

El encuentro con los libros en comedores comunitarios, en jardines maternales municipales y en Centros de Integración comunitaria:

Una vez establecido que los más pequeños y las más pequeñas no solo pueden sino que deben leer, el desafío es armar el espacio de lectura y promover la experiencia con los libros. Con los insumos de libros provistos por UNICEF, los seleccionamos. Esta tarea de selección no quiere decir restringir, sino todo lo contrario, significa valorizar. Es decir poder acercar a los posibles lectores y lectoras, los libros más interesantes, teniendo en cuenta no sólo su calidad estética, sino sus necesidades y los objetivos comunitarios y en especial a los intereses y necesidades de los niños y las niñas.

118 Reyes, Yolanda. Nidos para la lectura. Calí Revista Alegría de Enseñar, 1999

Utilizamos el siguiente criterio:

- Los primeros libros: permiten lecturas vinculadas a lo sensorial y les facilitan la exploración directa. Estos son los libros juguetes, hechos con material resistente y diferentes texturas para que los y las bebés puedan escuchar, morder, tocar hojear y hasta usarlos como almohada para recostarse en el piso.
- Libros álbumes: son del gusto de niños y niñas de dos a cuatro años. Posee imágenes con colores vivos y tienen un creciente grado de complejidad. Desde los sin texto y sólo imágenes hasta los que reúnen texto e imagen. Aquí las imágenes se convierten en una voz que comunica algunas propiedades especiales del significado que con frecuencia no puede hacer el texto
- Poesías : libros para cantar y recitar. Desde las nanas, las canciones y poesías populares hasta las rondas, juegos de palabras y poesías infantiles de autores consagrados.
- Libros para leer con otros: está destinados a ser compartidos con un mediador, preferentemente un familiar cercano (mamá, papá, hermano/a). Son los famosos Veo y leo, los cuentos tradicionales, las leyendas de la región y cuentos de literatura contemporánea en general.
- Libros de "no ficción": Son aquellos con animales, paisajes, historias ilustradas que crean a los y las pequeñas la conciencia de la lectura como una forma de conocer el mundo.

El espacio:

Algunos espacios de lectura son improvisados porque no tiene el carácter de permanente, sino que son bibliotecas viajeras o móviles que se trasladan en valijas y cajones a centros vecinales o comedores comunitarios, como se verá en las fotos del anexo.

En los espacios de destinados a la Bebeteca, los libros están a la altura de los niños/as para que puedan acceder libremente. Además con la tapa de frente para que puedan seleccionar y anticipar el contenido por los dibujos que la ilustran ya que no saben leer los títulos. Acompañamos los libros con alfombritas y almohadones para que puedan adoptar la posición que prefieran o butacas pequeñas y otras, para que puedan leer con un adultos También están los materiales que les abren opciones para representar, pintar, cantar, disfrazarse Se colocan figuras como chupetes o dibujos de animales para que los niños y niñas se orienten donde encontrar los libros que quieren leer. Es el espacio, donde también resuenan las palabras de la narración oral. Los y las pequeñas encuentran en allí la magia de las palabras, como dirá Michèle Petit: " los infantes aman las palabras porque fueron parte del deseo que les dio existencia, luego fueron un encuentro con quienes los nutrieron, son para ellos, que no entienden su cabal significado, un enigma, un canto melodioso de sílabas, forman parte del misterio y de la belleza, de la ternura y el placer... Las palabras llegan en esta época de la vida como un intercambio placentero con su canto de valor afectivo y existencial., nombran un mundo mágico y enigmático"[119]

119 Petit Michèle, Conferencia "Los libros y los niños en contextos de crisis", Ministerio de Desarrollo Social, Buenos Aires, noviembre de 2006

Aquí está el justificativo de la narración o la lectura para los mas pequeños y pequeñas. Dice Geneviéve Patte: "los niños al escuchar historias se familiarizan con ese mundo sonoro de las palabras. Se divierten escuchándolas, siguiendo el texto impreso correspondiente y descubren poco a poco el placer de la lectura autónoma."5[120]

Los mediadores de lectura

Aunque la lectura aparezca tradicionalmente asociada a la imagen del refugio placentero, a las imágenes de soledad y quietud, se trata de una actividad eminentemente social. Detrás de cada lector hay una trama de relaciones sociales que hicieron posible que ese libro llegara a manos del lector: un regalo de familiar, la recomendación de un o una docente, un bibliotecario, un amigo, una lectura compartida con un ser querido.

Pero aun no basta con tener libros. Ningún libro existe mientras no se encuentre con un lector que le dé vida, que lo lea, que le dé sentido. También son los libros los que le van dando sentido a la vida de los lectores.

Niños y niñas no llegan solos a los libros, esto es incuestionable, por eso es necesario un mediador o mediadora, alguien que facilite el encuentro, que alcance libros a los niños y a las niñas para que ese encuentro sean productivos y posibiliten el avanzar hacia la lectura autónoma. Pero, es atinente aclarar que el mediador tiene una intervención especial, no es el que manda consignas para una tarea con los libros, sino que hace un acompañamiento con actitud respetuosa y comprensiva, que ama a los niños y a las niñas, que se entusiasma con los libros y contagia ese entusiasmo. Esta tarea será de central importancia para el universo de los más pequeños y las más pequeñas, porque responde a sus requerimientos y trata de incluir opiniones y datos que considere necesario en cada situación a fin de que ellos y ellas, vayan descubriendo el mundo en los libros.

¿Quién es el mediador? En la escuela será el o la docente; en este proyecto con niños y niñas no institucionalizados, será un familiar, madre, padre hermano, una vecina o vecino referente del barrio, un estudiante, un dirigente barrial, una encargada del comedor comunitario. Cualquiera que esté interesado en ser facilitador del encuentro de los pequeños y las pequeñas con los libros.

La experiencia con mediadores

En este proyecto: Familias y Nutrición los especialistas del tema formamos a los facilitadores de lectura para que puedan acompañar a niños y a niñas, para que sean el nexo de éstos y los libros.

Trabajamos los siguientes ejes conceptuales:

a) Qué es leer (concepción de lectura, leer fuera de la escuela, leer más que decodificar)

120 Patte, Geneviéve, "Si nos dejan leer...los niños y las bibliotecas. Bogotá, Cerlal 1984

b) La lectura en un plan alimentario (el eje de lectura en el universo de los derechos y la integralidad de las acciones, con la nutrición, el trabajo en redes, el juego y la crianza)
c) Para qué leer (vincular la lectura con el placer y al derecho a imaginar)
d) Función del libro: como portador de diversos significados, como fuente de poder y de empoderamiento (teniendo en cuenta una visión sociologista)
e) Función del lector (la asignación de sentido y la negociación de significado)
f) La intervención del mediador de la lectura

Cabe aclarar que ninguno de estas y estos referentes sociales seleccionados para ser facilitadores tenían una formación académica, por tanto sus representaciones estaban atravesadas por sus experiencias escolares con la lectura, por lo que fueron recurrentes las expresiones vinculadas a la obligación de leer, a experiencias no placenteras. Sobre la función de la lectura, el libro y la literatura parecieron con mucha claridad, la función de la lectura utilitarista muy difundida en la escuela: "se lee para estudiar", para "conocer", "para cultivarnos" "para transmitir un saber" sólo una participante vinculó la lectura con el placer. En cuanto a la posibilidad de leer en la franja de cero a cinco marcaron que *no podían leer quienes no se habían alfabetizado en la escuela*. Sin embargo los indicadores de logro más tarde fueron muy significativos. Por ejemplo dijeron algunas y algunos "si estas cosas que ocurrieron en los talleres hubiesen pasado en su vida escolar seríamos buenos lectores". Finalmente, en la experiencia de con niños y niñas y los libros, confirmaron las hipótesis trabajadas en los talleres.

Conclusión

> Por mucho tiempo se consideró que la alfabetización como transmisión social, implicaba la reproducción mediante la instrucción en las instituciones de enseñanza. Sin embargo, desde la perspectiva de la sociolingüística interaccional, vemos que el ciclo de selección –reproducción no es automático sino que es función de una serie de actividades y decisiones que implican evaluaciones y juicio sobre el potencial de aprendizaje de los niños y las niñas. La perspectiva social de la alfabetización mira el aprendizaje de la lectoescritura no sólo como la adquisición de conocimientos psicológicos, sino como un proceso social de demostración de la capacidad de saber. En ese sentido la lectura puede comenzar antes de que el niño o la niña se institucionalice y cumpla con los requisitos de lugar y edad para ser alfabetizado. Ellos y ellas llevan el potencial que luego le permitirá desplegar otros saberes y es allí donde intervenimos.

Desde una perspectiva psicológica, la alfabetización consiste en una serie de aptitudes que implican procesos cognitivos, los cuales actúan en la comprensión y producción de textos. Pero, las teorías psicológicas y lingüísticas no pueden por sí solas explicar las condiciones sociales y medioambientales para el aprendizaje de estas aptitudes. Entonces surge la pregunta : ¿Cómo y porqué surgen estas experiencias?, ¿ Son también útiles las experiencias fuera de la escuela en la producción de sentido significativo que llevará luego a la alfabetización más allá

de lis libros de texto y del currículo de la escuela? La respuesta posible es que la alfabetización es un proceso metacognitivo que hace posible otros desarrollos cognitivos y sociales. Antes de iniciar la escuela los niños y las niñas tienen conocimientos acerca de la lectura y la escritura y dan muestras coherentes de las experiencias tanto lingüísticas como sociales.

Esta concepción integradora del papel de la escuela, y el del medio en la alfabetización de niños y niñas también tiene que ver con un concepto del fin de siglo veinte que aparte de centrar la mirada en el niños y la niña se concluyó de no existe una sola infancia, se habla de diversas infancias distinguiendo no sólo las edades sino las condiciones específicas en las que se desarrollan Esto encierra un enorme desafío para la escuela que tiende a encerrar a la niñez en las categorías que la pedagogía ha elaborado para resignificarla dentro de la institución. Entonces es preciso aclarar que la pedagogía no es el único discurso encargado de la infancia. Existen otros discursos y otras ofertas basadas en la psicología, la psicología social, la sociología y la pediatría que producen sentidos acerca de la infancia y se abocan al estudio y atención de la infancia tanto en situación específica escolar como fuera de ella, no ya en condición de alumno./a. Por tanto el acceso al conocimiento se puede localizar, no solo en el ámbito escolar y académico sino que ocurre en una explosión de los ámbitos de expresión de los más variados y múltiples conocimientos.

Si embargo, debemos decir que todavía, no está despejada la imagen oficial de la infancia y resulta escarpado y difícil el camino entre lo que proponen objetivamente los adultos y lo que los niños anhelan y proponen. Este es una manera, entonces de abrirse paso y franquear las barreras hacia las infancias reales.

Finalmente, la lectura antes de la alfabetización, se sostiene en la concepción que considera a la lectura como un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y lenguaje. En este proceso de interacción el lector construye el sentido del texto. Toda lectura se inicia, dice este paradigma, *cuando los ojos recogen las marcas impresas y las envía al cerebro para que este las proceso. Gracias a esos conocimientos el cerebro toma decisiones respecto de la información visual y puede construir el significado del texto de lectura*.

Si el *lector* no puede reaccionar el contenido del texto con algo conocido por él no podrá construir, ni reconstruir significado. Los riquísimos testimonios recogidos con los niños y las niñas más pequeñas en *las bebetecas* y espacios de lectura, son un conmovedora prueba de estas afirmaciones. Es por eso que cuando toman los libros, incluso eligiéndolos antes que los juguetes, cuando ambos comparten el mismo espacio, se produce un encuentro mágico gobernado por el juego, la fantasía y la imaginación.

Bibliografía

Betelheim, Bruno(1987) *Aprender a leer*. Barcelona, Grijalbo,
Boland, Elisa, (1999) *Libros para los más chicos*. Algunas características. Buenos Aires, imaginaria
Boland, Elisa,(2000) *Biblioteca infantil*, Fundación El Libro, Buenos Aires.
Dubois, María E. (1991) El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Aique, Buenos
Montes, Graciela (2001) *El corral de la infancia*. México, Fondo de Cultura Económica.

Montes, Graciela(2001) *La frontera indómita*. México, Fondo de Cultura Económica
Patte, Geneviéve (1984) Si nos dejan leer...Los niños y las bibliotecas. Bogotá, Cerlal
Pelegrín, Ana((1981) *La aventura de oír*. Madrid, Cincel.
Pelegrín, Ana((1981)*Cada cual atiende su juego*. Madrid, Cincel.
Petit., Michèle(1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura económica
Petit., Michèle(2000) *Lectura: del espacio público al espacio íntimo*.México, Fondo de Cultura económica
Reyes, Yolanda (1999)*Nidos para la lectura,* Cali, Revista Alegría de Enseñar. Buenos Aires.

La ampliación del acceso al nivel inicial en los partidos del Gran Buenos Aires, Argentina

Mariana Florencia Vázquez
correovazquezmariana@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Luján

Palabras clave: población infantil, condiciones de vida, políticas públicas, ampliación de derechos

Presentación

En esta ponencia se exponen parte de los resultados de una investigación que tiene como objetivo estudiar el proceso de expansión del nivel inicial[121] en los Partidos del Gran Buenos Aires[122] en el periodo 2001-2010, teniendo en cuenta dimensiones del contexto sociodemográfico de la población de 3 a 5 años.

En la Argentina, al igual que en la mayor parte de la región, a partir de la segunda mitad de la década del 2000, la educación destinada a la primera infancia ha sido objeto de profundas transformaciones como consecuencia de la sanción de diversas normas que regulan los derechos de los niños/as y garantizan su acceso y permanencia en el sistema educativo. En este contexto, se ha puesto especial énfasis en impulsar políticas y programas destinados a la población que se encuentra en situación de alta vulnerabilidad y exclusión.

Si bien a nivel nacional el establecimiento de la obligatoriedad de asistir al nivel inicial desde los 5 años de edad se dispuso desde de la Ley Federal de Educación N°24195/1993 fue a partir de la Ley General de Educación N°26206/2006 que se estableció que este nivel forma parte de la estructura del sistema educativo nacional y como tal constituye una unidad pedagógica. Desde fines de 2014 se ha ampliado en todo el país la obligatoriedad escolar considerándola a partir de los 4 años. Se ha determinado la obligación del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de universalizar los servicios educativos de los niños/as de 3 años de edad. La iniciativa legislativa y el reordenamiento normativo resultante de este periodo instalaron una mirada pública sobre la educación como derecho reconociendo al estado como principal responsable de garantizarlo. En este marco, no exento de dificultades y retos pendientes, las normas tuvieron la impronta reguladora de dar unidad al sistema educativo, las trayectorias escolares y los cambios en la concepción de los sujetos que habitan o debieran habitar las instituciones. De este modo, la trama normativa vinculada a la niñez, el establecimiento de la obligatoriedad escolar y los diversos programas implementados han marcado un notorio desarrollo del nivel inicial en Argentina.

121Se considerará solamente el acceso de los niños/as al ciclo de jardín de infantes del nivel inicial en el sistema educativo oficial de la provincia de Buenos Aires.

122 Los partidos que integran el Gran Buenos Aires son: Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Esteban Echeverría, Ezeiza, Florencio Varela, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, Lanús, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Merlo, Moreno, Morón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, Tigre, Tres de Febrero y Vicente López.

Contexto sociodemográfico

Según datos del Censo Nacional de Población y Viviendas[123] del año 2010 la provincia de Buenos Aires tenía una población que superaba los 15 y millones y medio de personas, lo que presentaba cerca del 40 % de la población de todo el país. En lo que respecta específicamente a los partidos del Gran Buenos Aires en 2010 la población total era de 9.916.715 habitantes. En consonancia con las tendencias registradas en los CNPV anteriores, entre 2001 y 2010 los 24 partidos que conforman el Gran Buenos Aires aumentaron su participación relativa sobre el total provincial (62,8% y 63,5% respectivamente).

Haciendo foco en la población de 3 a 5 años para el total de los partidos, los datos indican que, en 2001, había 467.589 niño/as en edad de asistir al jardín de infantes, mientras que para 2010 esta cifra aumentó a 495.338. Esto equivale a una variación relativa del 5,9% de la matrícula potencial de este ciclo del nivel inicial.

Las condiciones de vida de los niños/as y de los hogares que habitan constituyen uno de los factores estructurales que indicen en el acceso escolar. Para conocer esta dimensión se ha tomado el indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)[124]. El gráfico N 1 muestra información acerca de la proporción de niños/as de 3 a 5 años que habitaban hogares que presentaban al menos una de las condiciones de NBI. Como se advierte, los datos dan cuenta de una reducción que equivale a 7,0 puntos porcentuales respecto de este indicador, lo que evidencia una mejora de las circunstancias materiales de existencia y supervivencia de los niños/as.

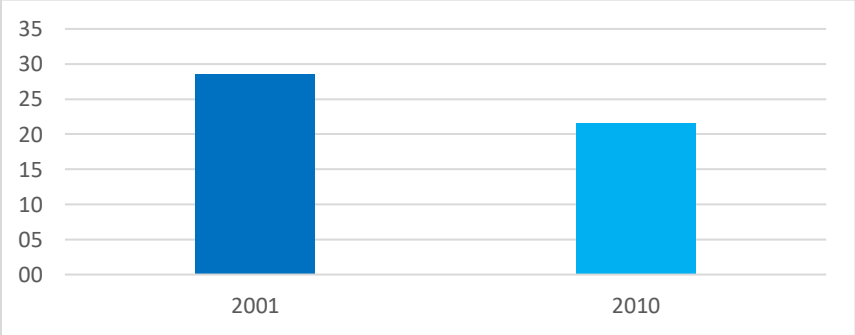


Gráfico N 1. Partidos del Gran Buenos Aires. Niño/as de 3 a 5 años que residen en hogares que tienen al menos un indicador de NBI. En porcentajes. Años 2001-2010 Fuente: Elaboración propia en base a INDEC. CNPV. Años 2001-2010, procesado con Redatam +Sp.

123 En adelante CNPV

124 Los hogares con NBI aquellos en los cuales está presente al menos uno de los siguientes indicadores de privación: Hogares que habitan viviendas con más de 3 personas por cuarto (hacinamiento crítico) Hogares que habitan en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo) Hogares que habitan en viviendas que no tienen retrete o tienen retrete sin descarga de agua Hogares que tienen algún niño en edad escolar que no asiste a la escuela Hogares que tienen 4 ó más personas por miembro ocupado y en los cuales el jefe tiene bajo nivel de educación (sólo asistió dos años o menos al nivel primario).

La escolarización de los niños/as de 3 a 5 años

En virtud del tamaño población de la provincia, el sistema educativo bonaerense se destaca por su complejidad y dimensión. A los fines de la administración y gestión, esta subdividido en 25 regiones educativas[125] que agrupan a los 135 partidos que componen la provincia. En 2010, tenía con un total de 17.074 unidades educativas. A éstas asistían 3.880.256 alumnos, de los cuales el 65,0 % lo hacía a escuelas públicas de gestión estatal. También para ese mismo año, el 61,3% de total de alumnos de la provincia asistía a escuelas ubicadas en los partidos del Gran Buenos Aires, en donde había 8.246 unidades educativas, de las cuales 2.432 correspondían al nivel inicial. Según datos del Anuario Estadístico del año 2010, 392.601 niños/as asistían a este nivel y de ellos, el 52,1% lo hacía a una institución pública de gestión estatal.

En la provincia de Buenos Aires, entre 2001 y 2010 la tasa de asistencia escolar de la población total de 3 a 5 años se incrementó 11,8 puntos porcentuales (Grafico N 2). Esto da cuenta de la significativa expansión de la educación inicial en el periodo. Al comparar la situación acaecida a nivel del total país, se distingue que la provincia sostuvo tasas de escolarización superiores al promedio nacional. El interior de la Provincia se presentan las mayores tasas de escolaridad en ambos años, aunque es en los partidos del Gran Buenos Aires donde se registra el mayor el incremento (12,8 puntos porcentuales).

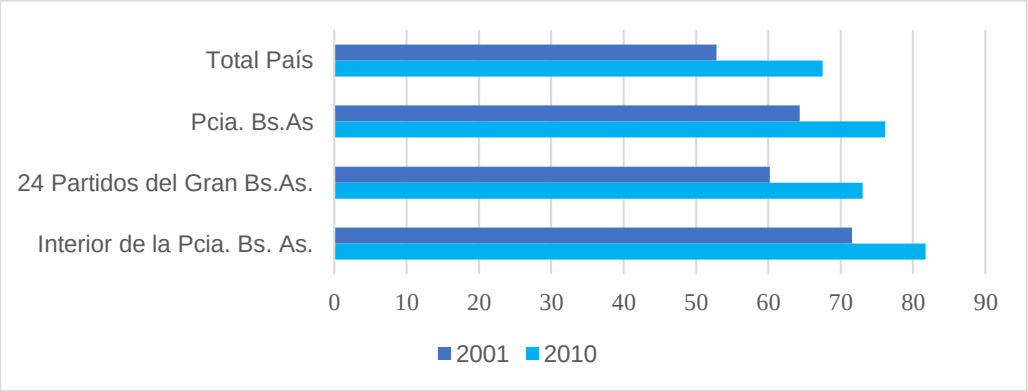


Gráfico N 2. Jurisdicciones seleccionadas. Población de 3 a 5 años. Tasa de escolarización. Años 2001-2010. Fuente: Elaboración propia en base a INDEC. CNPV. Años 2001- 2010.

Al analizar el acceso a la educación de los niños/as por edades simples (Gráfico N 3), se observa que las tasas de escolaridad a los 3 años, se incrementaron de 37,4% en 2001 a 50,5% en 2010.

125 Las regiones II a IX incluyen a la totalidad de los 24 partidos del Gran Buenos Aires.

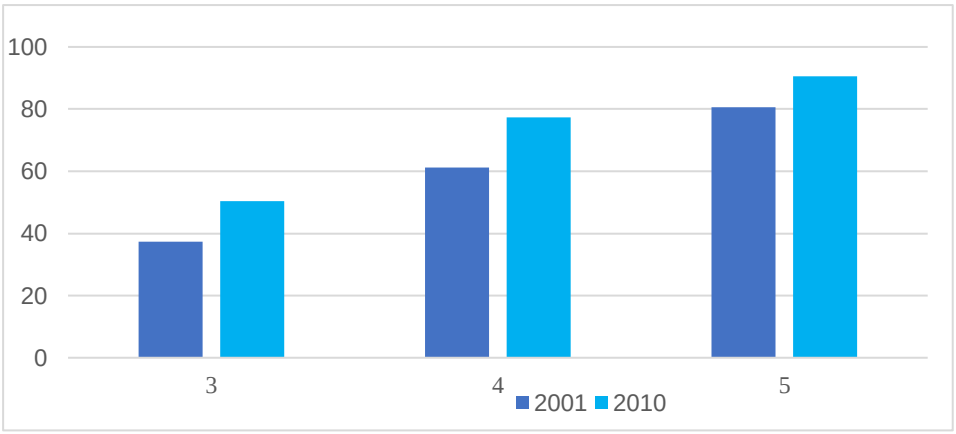


Gráfico N 3. Partidos del Gran Buenos Aires. Tasas de escolarización de los niños/as de 3 a 5 años por edad simple. Años 2001-2010**.** Fuente: Elaboración propia en base a INDEC. CNPV. Años 2001- 2010.

Para los niños/as de 4 años de edad, el avance en la escolaridad fue el más evidente, dado que las tasas aumentaron de 61,2% en 2001 a 77,3% en 2010. Con respecto a los niño/as de 5 años, que en 2001 ya registraban tasas de escolaridad superiores al 80,0%, el incremento superó los 10 puntos porcentuales. Tal como puede apreciarse, los esfuerzos en términos de ampliación del nivel inicial, estuvieron centrados en las 3 edades comprendidas en el ciclo de jardín de infantes, pero con un énfasis mayor en la población de 4 años, para la cual se estableció la obligatoriedad escolar en el año 2006.

El gráfico N 4 presenta información acerca de las tasas de escolaridad por edad simple, contemplando la presencia de NBI en el hogar donde residen los niños/as de 3 a 5 años. En primer lugar, cabe destacar que en ambos años censales, las tasas de escolaridad correspondientes a los niños/as que habitaban hogares sin NBI eran marcadamente superiores con respecto a quienes lo hacía en hogares con NBI.

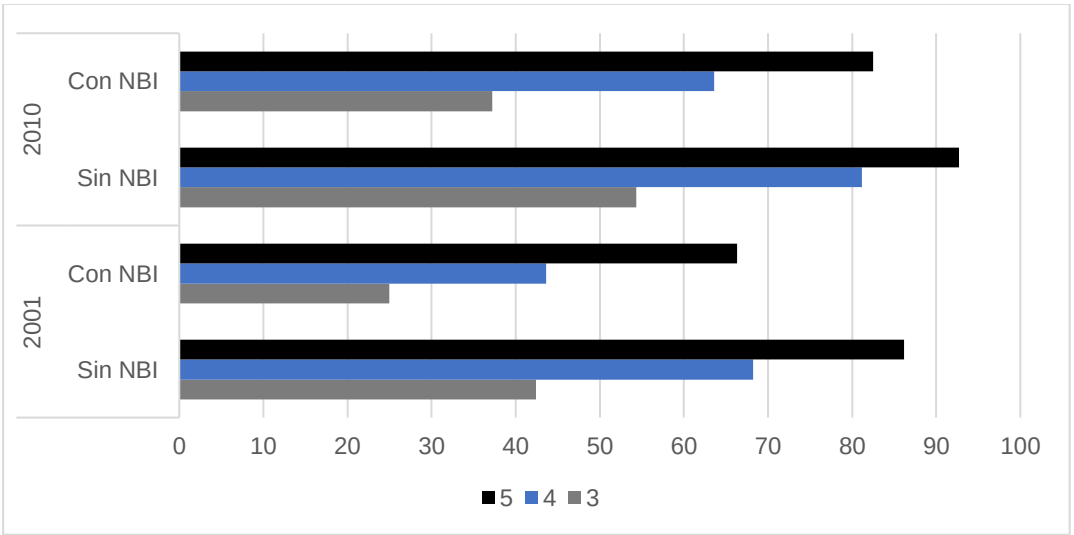


Gráfico N 4. Partidos del Gran Buenos. Tasa de asistencia escolar por edad simple, según presencia de NBI en los hogares. Años 2001-2010 Fuente: Elaboración propia en base a INDEC. CNPV. Años 2001- 2010, procesado con Redatam +Sp.

En 2001 la tasa de escolaridad de los niños/as de 3 años que integraban hogares con NBI era de 17,4 puntos porcentuales más baja que la registrada para los que habitan hogares sin NBI (25,0% para los que presentaban NBI y 42,4% para los que no lo hacían). A los 4 años de edad, esta brecha llegaba a 24,6 puntos porcentuales (43,6% y 68,2%) y alcanzaba los 19,9 puntos para los de 5 años (66,3% y 86,6% respectivamente).

Los datos que se presentan en el gráfico, también permiten señalar, que, si bien en 2010 las brechas se sostienen, se reducen considerablemente, en especial entre los niños/as de 3 y 4 años. Tal es así, que se observa una diferencia de 17,4 puntos a los 3 años, de 17,6 puntos a los 4 años y de 10,3 puntos a los 5 años.

Se observa que, para todas las edades, el incremento en las tasas de escolarización, fue mayor entre los niños/as que residían en hogares con NBI en comparación con el resto. En tal sentido, mientras que los niños/as de 3 años que habitaban en hogares sin NBI registraron un aumento de 11,9 puntos porcentuales, lo que no presentaban NBI tuvieron un incremento de 12,2 puntos.

Con respecto a la población de 4 años, el incremento fue de 12,9 puntos para los niños/as sin NBI y de 19,9 para los que tenían NBI. En cuanto a los niños/as de 5 años, el aumento fue de 6,5 puntos para los primeros y de 16,2 puntos para los segundos.

A modo de cierre

En este trabajo se presentaron algunos rasgos del proceso de expansión del nivel inicial en los partidos del Gran Buenos Aires. Los datos exhibidos permiten reconocer la fuerte ampliación que tuvo y especialmente, advertir el impacto de los esfuerzos realizados en términos de políticas públicas para garantizar y ampliar el acceso escolar en las edades obligatorias. Si bien este proceso se dio en forma generalizada, se destaca especialmente la mejora en las condiciones de vida de los niños/as de 3 a 5 años. Asimismo, se distingue que el mayor incremento en las tasas de escolarización se produjo entre los niños/as que habitaban hogares con NBI en comparación con los que se encontraban en una situación opuesta. En este sentido se reconocen notorios avances en el propósito de reducir las brechas en las condiciones de vida y garantizar el acceso a la educación de los niños/as en situación de alta vulnerabilidad y exclusión.

Bibliografía

-INDEC, Censos Nacionales de Población, Hogares y Viviendas, años 2001-2010.
-Itzcovich, G., D´Alessandre V. y V.Batiuk (2010): Tendencias recientes del nivel inicial: un análisis estadístico de la situación argentina. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNICEF Argentina. Buenos Aires
-Ministerio de Educación. Relevamiento Anual 2010. DiNIECE.

Las trayectorias académicas y el curriculum en las narrativas de estudiantes de Odontología

María Fernanda Vicente
mafernandavicente@gmail.com
Facultad de Odontología – UNT

Palabras clave: Curriculum, trayectorias académicas, experiencias de vida, odontología

Introducción

En las universidades argentinas existe una marcada preocupación por el progresivo aumento del llamado fracaso universitario dentro del cual es posible analizar el abandono definitivo de los estudios, la baja tasa de graduación, la prolongación de los mismos y el cambio de carrera.

El informe de Evaluación de la carrera de Odontología de la Facultad de Odontología de la UNT (FOUNT), elaborado en ocasión de su acreditación (CONEAU, 2017) da a conocer que las tasas de egreso de las cohortes 2005 a 2009 (calculada como la relación entre el número de egresados hasta el año 2016 y el número de ingresantes de cada cohorte) son 27%, 22%, 28%, 20% y 18%, respectivamente, dando una tasa de egreso promedio para estos años del 23%. Por otra parte, de acuerdo a los datos obtenidos de la Dirección de Estadísticas Universitarias de la UNT, en el periodo 1996-2000 la duración promedio de la carrera de Odontología oscila entre los 6,8 y los 7 años.

Las cifras referidas al abandono y la prolongada permanencia de los estudiantes de FOUNT son altamente preocupantes, por lo que resulta importante indagar sobre sus trayectorias académicas como una manera de buscar respuestas que aporten luz sobre sus razones. El presente trabajo presenta una indagación sobres sus experiencias de vida.

Sobre las trayectorias de los estudiantes universitarios

El tema de las trayectorias educativas comenzó a indagarse a raíz de la expansión de la matrícula que caracterizó la segunda mitad del siglo XX y los desiguales resultados a nivel educativo (Terigi, 2008). Guerra Ramírez (citada en Pierella 2014) define a las trayectorias como el resultado de la articulación entre el pasado incorporado por los sujetos y las experiencias de socialización vividas, las condiciones socioculturales, las propuestas y oportunidades educativas y las propias elecciones y decisiones.

Terigi (2008) distingue entre trayectorias teóricas y reales. El sistema educativo define a través de su organización lo que se llama trayectorias educativas teóricas, itinerarios que siguen la progresión lineal en tiempos y formas instituidos pedagógicamente. Hay trayectorias más probables y frecuentes, coincidentes con las trayectorias trazadas por el sistema, pero también existen trayectorias no encauzadas, es decir trayectorias heterogéneas, variables y contingentes (Terigi 2008). Así hay sujetos que ingresan y no permanecen o que permanecen en trayectorias discontinuas y prolongadas en el tiempo.

Para el presente análisis me centraré en una de las dimensiones del curriculum, el curriculum vivido como construcción innegable de nuestras prácticas educativas. Para Bolívar; Domingo y Fernández (2001) "el curriculum vivido ha de entenderse como la interacción del curriculum de la vida del docente y los particulares currículos vividos escolar y extraescolarmente que trae cada estudiante, mediados ambos por el curriculum escrito" (p. 220).

El texto curricular va más allá del discurso, de lo prescripto, se concibe como un proceso, como una construcción sociocultural, el curriculum es en sí mismo un componente instituyente de la realidad educativa. Pensar que el curriculum se configura de acuerdo a ciertos procesos y en el entramado de un conjunto de experiencias vividas, nos conduce a preguntarnos ¿cómo viven el curriculum los estudiantes de Odontología de la FOUNT?, ¿de qué modo afecta sus trayectorias académicas?

Metodología

El tipo de indagación realizada se centra en el enfoque interpretativo desde una lógica cualitativa que permite describir y analizar las trayectorias de los estudiantes de la FOUNT. Dicha tarea se centró dentro del marco que ofrece el método biográfico narrativo, ya que nos devuelve una mirada que revela las interpretaciones y sentidos de los actores centrales del proceso.

La muestra avanza sobre los estudiantes que se encontraban cursando la carrera. En una primera etapa del trabajo de campo, se analizaron encuestas aplicadas a una muestra de 240 estudiantes de la carrera de Odontología, diseñada y aplicada en el 2016 por el Departamento de Asistencia Psicopedagógica de la FOUNT.

En una segunda etapa se realizaron 10 entrevistas en profundidad con el objetivo de recuperar desde el pensamiento de los actores centrales lo pensado y sentido en relación con sus trayectorias educativas. Son las entrevistas en profundidad las que nos permiten comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, expresadas con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1994).

El curriculum vivido en la voz de los estudiantes

El ingreso y los primeros pasos en la facultad

Los sentidos aportados por los estudiantes entrevistados permitieron vislumbrar aspectos referidos a la enseñanza y al curriculum, así también aportan información sobre aquellas estrategias puestas en funcionamiento que les permitieron sortear los avatares de los primeros años.

Un gran número de estudiantes de la carrera son familiares directos de odontólogos e ingresan impulsados por mandatos de tipo familiar y social. Los mandatos familiares están ligados a largas tradiciones familiares en el ejercicio de la profesión. Como afirma Frigerio

(2001), los estudiantes ingresan apuntalados por ideales proyectados desde su infancia o adolescencia, dejando entrever una especie de coincidencia entre mandato familiar, biografía escolar y proyecto institucionalizado. Estos estudiantes cuentan con saberes previos que les otorgan cierta "seguridad" y "familiaridad" con respecto a los saberes requeridos en la facultad.

Los docentes

Otro aspecto importante desde la mirada de los estudiantes es construir vínculos con algunos docentes que les permita sentirse *"acompañados"* en sus trayectorias. Se destaca que frecuentemente los estudiantes hacen referencia a la necesidad que tienen de ser acompañados por sus docentes en sus itinerarios formativos. Las entrevistas dejan al descubierto las representaciones acerca de sus docentes y de qué modo se configura la interacción docentes-estudiantes, siendo valorados los primeros ya sea como obstáculos o como facilitadores en su proceso de formación profesional.

Se puede detectar en las entrevistas el valor que los estudiantes asignan al encuentro y al aprendizaje con el otro como estrategia que propicia la continuidad de sus trayectorias. Ese otro logra personificarse en el grupo de pares o en aquellos profesores que les generan confianza. Así la valoración que los estudiantes realizan sobre los docentes tiene un alto componente subjetivo y se relaciona a la personalidad de los docentes, así como al desempeño del docente frente al aula, en este aspecto los estudiantes valoran por un lado el conocimiento disciplinar que el docente tiene sobre la materia como las estrategias de enseñanza que pone en práctica en el aula.

Las estrategias

Tinto (citado en García de Fanelli, 2014) sostiene que el abandono de los estudios universitarios es el resultado de toda una trayectoria previa signada por factores personales y experiencias institucionales, que devienen después en la interrupción definitiva de los estudios. Cabe entonces preguntarnos, ¿quiénes son los que llegan y cómo llegan? ¿Qué estrategias ponen en juego para la consecución del objetivo?

Aprender a organizarse constituye una estrategia valorada por los estudiantes, se debe por un lado a la densidad de la carga horaria que insume el cursado de las materias y por otro al tiempo destinado a la búsqueda de pacientes (en las materias pre clínicas y clínicas). En el testimonio de los estudiantes se expresa su preocupación por la optimización del tiempo, ya que el cursado y las horas dedicadas al estudio les demandan en promedio entre 9 y 10 horas diarias.

Para los Trabajos prácticos de las materias del ciclo pre clínico y clínico, los estudiantes necesitan trabajar sobre el caso clínico concreto, tarea que les permite situar el contenido en el ámbito de la práctica laboral-profesional. Para el logro de estos aprendizajes los alumnos deben "conseguir" pacientes que presenten determinadas patologías, cuyo tratamiento será

enseñado a partir de su abordaje específico en cada una de las materias clínicas. Pero esta *"búsqueda de pacientes"* es una tarea considerada por los estudiantes como *"desgastante"* por el tiempo y los recursos que les demandan.

Otro aspecto relevante al análisis, emergente de testimonios de los estudiantes, es la importancia que cobra en sus trayectorias el apego al grupo de pares como factor de integración a la institución, el hecho de compartir horas de estudio, encuentros, exámenes, permite realizar aprendizajes que no sólo se vinculan a lo académico. Este factor adquiere mayor relevancia en el caso de los estudiantes que provienen de otras provincias o del interior.

Un dato importante para considerar es que de la totalidad de estudiantes entrevistados ninguno de ellos trabaja. Este factor parece determinante a la hora de analizar sus trayectorias ya que los estudiantes valoran favorablemente el sostén económico brindado por sus familias y consideran que si deberían generar sus propios recursos aumentarían las probabilidades de retraso en el cursado y su graduación se dilataría en el tiempo.

Para ir cerrando

En la FOUNT se observa una gran dificultad en relación al predominio de un curriculum de tipo academicista objetivado en un modelo curricular centrado en las disciplinas y en aprendizajes formales, que implica un planteamiento académico focalizado en las exigencias del programa y en el cual interesan los conocimientos a adquirir (Zabalza citado en Abdala, 2007). Al respecto el Informe de Informe de Autoevaluación de la FOUNT (CONEAU, 2010) señala que entre las causas endógenas a la carrera (de deserción y desgranamiento) se pueden verificar contenidos en exceso o de un grado de conocimiento muy exhaustivo.

Por otro parte, existe una resistencia de muchos docentes al trabajo interdisciplinar, obstaculizado por el prejuicio entre profesionales y al temor a la invasión de su campo disciplinar. Este individualismo se refleja en la formación de los estudiantes, quienes son formados para trabajar en soledad, no para integrarse en equipos interdisciplinarios de salud.

Es importante destacar que en general los docentes de la FOUNT no han recibido una formación pedagógica sistemática para el ejercicio de la docencia, sus prácticas son el reflejo de sus propias experiencias como estudiantes, es así que, en gran medida los docentes repiten modelos de enseñanza de antaño aprendidos de sus docentes. Aunque me agrada comprobar que la institución cuenta con ciertos profesores que se inician en la docencia y que desean "despegarse" de esos modelos. Así lo afirma Esteve (en Vezub, 2007), el profesor novato se encuentra con que tiene más claro lo que no quiere hacer en clase, que lo que va a hacer cuando no haga eso que, como alumno, ha decidido no repetir.

Por último, considero que el hacer foco en la heterogeneidad de relatos referidos a las experiencias puede constituirse como un aporte para generar mayores espacios de intervención institucional para el acompañamiento de las trayectorias de nuestros estudiantes.

Bibliografía

Abdala, C. (2007) Curriculum y Enseñanza. Claroscuros de la Formación Universitaria. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001) La investigación biográfico-narrativa en educación. Madrid: La Muralla.

Frigerio, G. (2001), "Los bordes de lo escolar", en Duschatzky, Silvia y Birgin, Alejandra (comps.), ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires: Manantial-Flacso.

García de Fanelli, A. (2011). La educación superior en Argentina. En Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011. Santiago de Chile: CINDAUNIVERSIA. Disponible en: http://www.cedes.org/publicaciones/documentos/EdSup/2011/10018.pdf

Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2010). Saberes e incertidumbres sobre el curriculum. Madrid: Morata.

Pierella, M. P. (2014) La autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Buenos Aires: Paidós.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós

Terigi, F. (2008) Detrás está la gente. OEA, Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar", Seminario Virtual de Formación.

Vezub, L. (2007) "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad" En Revista de currículum y formación del profesorado, 11(1).

Documentos

CONEAU (2017) Informe de Evaluación de la carrera de Odontología de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Tucumán. Buenos Aires CONEAU. Recuperado de: http://www.coneau.gob.ar/archivos/anexos/IF-2017-33429257-APN-DAC-CONEAU.pdf

Los diseños curriculares y los criterios de selección de los conocimientos escolares en el Profesorado de Educación Primaria de Jujuy

Graciela del Rosario Wayar
gracielawayar@yahoo.com
Mariela Anabel Montoya.
montoya.maran@gmail.com
Unidad de Investigación "Educación, Actores Sociales y Contexto Regional"-FHyCS-UNJu.

Palabras clave: Conocimiento Escolar, Criterios de Selección, Políticas Curriculares, Institutos de Formación Docente

Introducción

El presente trabajo, está focalizado en los procesos y/o criterios que los docentes del Profesorado de Educación Primaria de Institutos de Educación Superior (IES) de Jujuy ponen en práctica para seleccionar los conocimientos escolares a enseñar, en el marco de un Proyecto de Investigación, aprobado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Jujuy (2018-2019). El mismo se llevó a cabo en un Instituto de Educación Superior de San Salvador de Jujuy, es una investigación de tipo cualitativa e interpretativa en la cual se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y se está llevando a cabo el análisis de los diseños curriculares (DC) del Profesorado de Educación Primaria (2009- 2012 y 2015) y todas las normativas vigentes en la formación docente.

Cabe señalar que estos procesos de selección de contenidos escolares, se producen en el marco de implementación de la reforma de la Educación superior, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación y la implementación de los diseños curriculares del Profesorado de educación primaria. Entre 2009 y hasta la fecha hubieron tres modificaciones en los DC (2009, 2012 y 2015) y en el año 2017 se produce el cierre de la matrícula a primer año de cinco Profesorados en la provincia de Jujuy, entre ellos el profesorado objeto de esta investigación.

Entre las preguntas problema se plantean: ¿cómo se producen los procesos de contextualización, recontextualización y objetivación de los conocimientos a enseñar en los diseños curriculares en los distintos niveles de implementación curricular, en especial a nivel áulico?.¿qué conocimientos escolares deciden los docentes incluir en sus diseños curriculares áulicos?, ¿operan criterios de apropiación de los docentes de las políticas curriculares, de qué manera?,

Se busca conocer los criterios que estructuran la selección y organización de los conocimientos a enseñar y su recontextualización en el marco de determinadas condiciones políticas e institucionales.

Algunas referencias a los DC del Profesorado de Educación Primaria

Se retoma el concepto de diseño curricular, que según Zoppi, A. y Aguerrondo, I. (1990) es el documento resultante de una serie de procesos para orientar el desarrollo del curriculum, que atento al enfoque curricular y al modelo que se asuma, tendrá distintas características y propuestas de utilización. En relación a los DC del Profesorado de educación primaria la organización de los contenidos es disciplinar, según Gvirtz y Palamidessi (2004 p:193). Entre el trayecto del campo de la formación general, específica y de definición institucional suman un 77,6 % del total de la carga horaria, y el de la práctica un 22,44 %. Se puede decir que está presente un enfoque de "racionalismo académico" que plantea el conocimiento desde las fundamentaciones teóricas y epistemológicas de cada campo disciplinar, según Schriro en Zabalza (1978).

También se identifica un enfoque "técnico-instrumental" en términos de Zoppi (2004) que se observa principalmente en la cantidad y fragmentación de materias. Si bien los DC plantean la integración de conocimientos en el campo de la práctica son escasas las posibilidades de llevarla a cabo. Podemos afirmar, en términos de Bernstein, B. (1993), que en el proceso de objetivación se siguen manteniendo los rasgos principales de un "currículum de colección", término con el cual alude a la forma de organizar el conocimiento de modo que los contenidos están claramente diferenciados y aislados unos de otros.

Los DC de 2009 y 2012 tienen cuarenta (40) unidades curriculares (UC) y el último (2015) treinta y seis (36). En éste último las UC que respondían a las áreas de conocimiento que están presentes en la educación primaria (lengua y literatura, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales) fueron subsumidas en Práctica y residencia y pasan a ser UC de apoyo. Aunque en la estructura curricular no tienen carga horaria en la práctica los docentes comparten la Residencia pedagógica. Quizás este fue el cambio más importante en el plan de estudios. Otras modificaciones afectan la cantidad de horas de las UC, el sistema de correlatividad, los formatos, y por lo tanto el régimen de evaluación.

Un aspecto para destacar es que ningún plan de estudio fue implementado en su totalidad, no habiéndose producido egresados.

Algunas referencias de los procesos de recontextualización de los DC

En términos de Bernstein, B (1993), la recontextualización del discurso pedagógico oficial, en este caso los DC, se produce en las instancias de mediación que se llevan a cabo en los espacios institucionales y las prácticas áulicas.

Los docentes señalan al DC de la carrera como la fuente principal para llevar adelante la selección y organización de los contenidos de sus espacios curriculares. Muchos de ellos acuerdan con la selección que se presenta en este documento. Una docente expresa:

> "[…] en este caso el diseño curricular no solo daba una fundamentación sino que daba una selección de contenidos que cuando los leí me pareció apropiada y razonable." (Doc. 7)

En algunos casos otras/os docentes realizan señalamientos a esta selección que tienen que ver, por ejemplo, con la especificación de esos contenidos, su regionalización y su pertinencia con el nivel para el cual se forma:

> "[…]me resulta todavía muy general porque por ahí he tenido la posibilidad de comparar contenidos y son generales en relación a la especificidad de la carrera primaria e inicial […] tienen que ver específicamente con la escuela primaria y a su vez eso con problemáticas concretas de la escuela primaria de nuestra zona o de nuestra provincia como algo que sea más cercano a lo que conocemos." (Doc. 6)

Estas/os docentes expresan una mayor autonomía para seleccionar y fundamentar otros contenidos desde su experiencia y práctica docente:

> "Primero tuve en cuenta lo que estaba en el diseño curricular. Muchas de las cosa pueden llevarse a cabo pero también hay otras necesidades en el caso de Rol. Hay que agregar otras cuestiones, el manejo de las Tics que nos permiten abordar otras realidades, poder mirar que pasa en las escuelas de la puna, del ramal sin moverte de la ciudad. Incorporar aspectos de la norma que no estaban contemplados, que tienen que ver con los horarios, con los seguros. El manejo de algunos elementos o recursos que son propios del docente como los registros." (Doc.7)

En este caso se incorporan contenidos no contemplados en el DC, como las normativas y recursos que regulan la tarea docente y metodologías de trabajo basadas en el uso de las Tics. Con ello se busca que las/ los estudiantes desarrollen criterios de tipo práctico acerca de qué hacer o cómo actuar en situaciones reales de enseñanza. En relación con este tema surgen diferencias de enfoques curriculares entre docentes de un mismo espacio curricular. Un docente plantea:

> "A pesar de que es una unidad curricular que está dentro de lo que es el trayecto de la práctica, que es un trabajo de campo le otorgan más un enfoque de materia o de asignatura, entonces no logre concordar con algunos los criterios de selección que tienen los otros colegas […]. Lo que nosotros le tenemos que enseñar es a tomar decisiones no a recitar los textos." (Doc. 7)

El "recitar textos" se correspondería con un enfoque racionalista y académico de la formación docente orientado a la adquisición de conceptos y teorías, donde la organización de los conocimientos se corresponde con las fundamentaciones teóricas y epistemológicas de los campos disciplinares. Ante lo cual el docente antepone lo que podríamos denominar un enfoque práctico donde los contenidos se organizan por temas e intereses vinculados con la práctica docente. No se piensa a los contenidos por su valor académico sino por los aprendizajes que promueven para actuar en las prácticas profesionales.

La selección de contenidos y los criterios de organización y secuenciación tienen relación con los formatos de los espacios curriculares. En los que presentan el formato de asignatura parecen primar los criterios académicos relacionados con el objeto de estudio disciplinar. Así lo expresa una docente:

> "Lo mantengo tal como sugiere el diseño curricular […] subdivide el programa en cuatro bloques y arranca con las generalidades: el objeto de estudio, la definición de la didáctica como ciencia de que se ocupa de la enseñanza […]"(Doc 2)

Pero aún en estos casos, y por tratarse de materias ubicadas en el primer año de estudios, los docentes expresan dificultades para mantener tal enfoque así como los criterios de selección:

> "[…] están en un inicio de la carrera en el que es muy importante que puedan acceder comprensivamente a conceptualizaciones […]. Pero tienen una distancia, con la práctica concreta que no pueden ejemplificar o comprender un ejemplo que yo les doy."(Doc. 2).

Con respecto a la organización y secuenciación de los contenidos son pocos los docentes que explicitan con claridad los criterios con los que llevan a cabo estos procesos de objetivación/especificación del curriculum. Un docente propone una organización a partir de situaciones problemáticas que plantean la contextualización de los conocimientos.

> "Mi programa tiene dos ejes. Uno que es el docente y el contexto, a partir de esto que le dije de ubicar una escuela en el tiempo, contextualizarla y de ahí ir a lo general. Después conceptos generales que nos atraviesan como por ejemplo globalización, política, estado que hacen el marco de todo esto." (Doc.7).

En este caso la organización de contenidos no es disciplinar sino por temas que toman en cuenta los intereses de los alumnos la complejidad de las situaciones de enseñanza y una visión del mundo más integrada y comprensiva (Gvirtz y Palamidessi, 2004:18).

Algunas primeras conclusiones:

En el presente trabajo más que conclusiones nos quedan interrogantes para seguir pensando: ¿a qué se deben los cambios constantes de los DC?, ¿es una cuestión pedagógica o administrativa?, ¿cómo son significados por los docentes esos cambios?. En cuanto a los procesos de selección y organización de los contenidos, lo que este análisis inicial de las entrevistas muestra es que sigue siendo predominantemente disciplinar. Sin embargo, aún en los formatos más académicos está presente la preocupación por desarrollar conocimientos relacionados con la práctica docente y las realidades educativas.

La posibilidad de plantear criterios de selección, organización y secuenciación de los conocimientos supone que la institución formadora y los docentes conozcan con mayor profundidad el DC, y puedan analizar los enfoques y modelos presentes. Los continuos

cambios en los DC no facilitan estos procesos, en tanto no permiten la apropiación y recontextualización por parte de los actores educativos. Así también el proceso de cierre de la matrícula abre un período de incertidumbre acerca de las políticas curriculares para la formación docente y las posibilidades de contribuir a su mejora continua.

Bibliografía

Bernstein, B (1993) La estructura del discurso pedagógico. Ediciones Morata. Madrid. España

Davini, M.C. (2012) Acerca de las Prácticas Docentes y su Formación, que es documento producido por el Área de Desarrollo Curricular Dirección Nacional de Formación e Investigación Instituto Nacional de Formación Docente, Centro de documentación del INFD- Sección de Desarrollo Curricular consultado el 09-06-15 en http://cedoc.infd.edu.ar/upload/DAVINI_Cristina._Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion_1.pdf.

De Alba, Alicia (2006) "Curriculum: crisis, mito y perspectiva". Miño y Dávila. Buenos Aires.

Elmore,R. (1992) "El cambio de la Estructura en las escuelas públicas" citado en el el texto de Terigi, F "Curriculum" pag 116

Ferrata, H. (2014) Estado de situación de la renovación curricular de la formación docente inicial - Informe del Área de Desarrollo Curricular. Centro de documentación del INFD- Sección de Desarrollo Curricular consultado el 09-06-15 en http://cedoc.infd.edu.ar/upload/Estado_de_Situacion_2014_1.pdf

Gvirtz y Palamidesi, (2004) "El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza". Edit. Aique. Buenos Aires.

Hillert, F (2011) Políticas Curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y Privado. Edit. Colihue. Alternativa Pedagógica.

Leal, M; Robin, S (2006) "La educación Superior en Tucumán". Dpto de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. San Miguel de Tucumán.

Terigi, F (2006) Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio. Edit. santillana. Buenos Aires

Las múltiples experiencias de la escuela secundaria: abordajes teóricos y perspectivas de profesores de la provincia de Córdoba

José Alberto Yuni
joseyuni@gmail.com
Nilver Raúl Padilla
supervisión.raul@gmail.com
Ana Rosa Cavagnero
anacavagnero09@gmail.com
Jimena Rodriguez
jime_jir@hotmail.com
IAPCH (Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas)
Universidad Nacional de Villa María-CITCA (CONICET).
Programa de Investigaciones Tensiones y disputas en torno a la escuela secundaria: miradas y horizontes de la experiencia escolar.

Palabras clave: Escuela secundaria, Experiencia Escolar, Profesores, Secundarias múltiples

Resumen

En la última década la escuela media como ámbito institucionalizado de la educación secundaria ha sido objeto de procesos de reforma por parte de las políticas educativas provinciales. Otras fuerzas exógenas -como la dinámica del cambio socio-cultural y las prácticas socio-juveniles- imprimen tensiones que atraviesan los sentidos y prácticas de los diferentes actores de la educación secundaria.

Este proceso de dinámicas convergentes ha traído aparejado novedades en términos de demandas e interpelaciones al "formato moderno" bajo el que se configuró históricamente la escuela secundaria. Tales desplazamientos revelan la emergencia de nuevas miradas sobre los límites y posibilidades del formato escolar y el régimen académico tradicional. Por su parte, evidencian la apertura de nuevos horizontes de sentidos relacionados con las finalidades de la educación secundaria, la inauguración de nuevas perspectivas vitales performadas por la experiencia escolar para aquellos grupos y colectivos tradicionalmente excluidos de este nivel de la educación. Estas miradas evidencian las marcas identitarias y subjetivas que estas experiencias inaugurales tienen para los sujetos en las inserciones institucionales generando nuevas comprensiones acerca de la enseñanza por parte de los profesores.

Estas novedades relacionadas con los aspectos macropolíticos y macrosociales han sido explorados por diferentes autores (Gluz, 2013; Krichesky, 2014; Meléndez y Yuni, 2019, 2017; Yuni y otros, 2018; Terigi, 2008; Tiramonti, 2011). Diferentes estudios caracterizaron estas novedades en relación a la diversificación de dispositivos institucionales y los intentos de cambio en el régimen académico del nivel, lo que ha generado la aparición de múltiples y variados formatos. Esa diversificación y heterogeneidad de los formatos a través de los cuales

se efectiviza la oferta de la educación secundaria obligatoria, puso en conflicto la concepción tradicional de "la" escuela secundaria. Ello abre el significante a "las múltiples experiencias de lo escolar", lo que se traduce en la pluralización de "las escuelas secundarias".

Desde una perspectiva sistémica la configuración de lo que denominamos múltiples experiencias de escolaridad secundaria es la resultante de un complejo proceso paradojal por el que las políticas de reconocimiento del derecho a la educación, parecen haber potenciado la segmentación y diferenciación de públicos y ofertas para este nivel. En otras palabras, las políticas inclusivas al ofrecer alternativas de atención a las trayectorias diversas o la atención a grupos en condiciones de riesgo escolar, han generado una redistribución de los estudiantes al interior de la red de dispositivos escolares, atribuyéndoles a cada uno de ellos oportunidades diferenciadas para efectuar una experiencia de lo escolar.

La escolarización secundaria adquiere nuevos alcances y sentidos según sea el recorrido por esos diferentes dispositivos, tanto para los "recién llegados al nivel" (aquellos que ingresaron por el mandato de la escolarización obligatoria), como para los profesores que deben abordar nuevas regulaciones institucionales, curriculares y pedagógicas. Estas múltiples experiencias de la escolarización secundaria interpelan la gramática tradicional y, a la vez, inauguran nuevos horizontes de subjetivación, identificación y prácticas que desestabilizan las perspectivas profesorales heredadas de las tradiciones de la escuela media argentina.

Nuestra indagación parte de la pregunta ¿De qué modo las Políticas de Reforma de la escuela secundaria impulsadas en la última década en la Provincia de Córdoba han configurado "múltiples experiencias de escolaridad", producidas por las demandas y mandatos de cambios en su formato y en el régimen académico, incidiendo en los modos de relación de los profesores con la escuela y la redefinición de los horizontes de la escolarización.

Nuestro interés en este trabajo es describir los posicionamientos de profesores de secundaria en diferentes regiones de la provincia de Córdoba frente a la propia experiencia de las múltiples secundarias en su cotidiano profesional. En particular se analizan los posicionamientos de los profesores frente a las demandas e interpelaciones emanadas de los mandatos de las políticas y de las fuerzas instituyentes del cambio socio-cultural, focalizándose en quienes se desempeñan en los nuevos dispositivos (Programa PIT, Programa 14-18, FINES, Escuelas PROA, Centros Educativos de Jóvenes y Adultos) y a su vez redefinen sus prácticas a partir de reformas en el régimen académico (régimen de evaluación y acreditación) y régimen de convivencia escolar.

En su primera parte, el trabajo plantea una propuesta de conceptualización de la noción de experiencia escolar a partir de los aportes de Dubet y Martucelli (1996) y Larrosa (2017), entre otros. Desde diferentes posiciones disciplinares y teóricas estos autores proponen la noción de experiencia escolar como recurso teórico que permite dar cuenta de la variabilidad de los atravesamientos subjetivos producidos por acontecimientos generados/propuestos por el dispositivo escolar. Estos acontecimientos ofertan una oportunidad de reconocimiento

frente a la otredad personal/social y abren perspectivas subjetivantes. En particular, nos detendremos en el análisis del papel de las políticas públicas como acontecimiento disruptivo del significante escuela media y como instancia de agenciamiento profesional y personal frente a sus demandas e interpelaciones.

En la segunda parte se realiza un análisis exploratorio de discursos producidos en un dispositivo de entrevista abierta semiestructurada con profesores de la región centro-oeste de la provincia de Córdoba. Se seleccionó en cada nodo muestral 4 profesores que se desempeñan en modo único o concurrente en escuelas de régimen común y en los nuevos formatos institucionales, curriculares o pedagógicos. En total se realizaron 20 entrevistas abiertas que fueron registradas en formato digital y preparadas para su posterior análisis.

El análisis exploratorio pretende reconocer los modos en que los profesores caracterizan las múltiples escuelas secundarias y se posicionan diferencialmente en cada uno de ellos, resignificando aspectos tales como la concepción de estudiante, la finalidad de la escolarización, los sentidos formativos que le atribuyen a las escuelas secundarias y los ordenadores del formato escolar y su gramática.

Bibliografía

Dubet, F. y Martucelli, D. (1996) *En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar.* Buenos Aires, Argentina: Losada.

Gluz, N. (2013) Las luchas populares por el derecho a la educación: Experiencias educativas de movimientos sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Krichesky, M. (2014) Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. *Revista de Prácticas y Discursos, 3(3), 1-19.* http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/cesunne/20150302010502/Krichesky.pdf

Larrosa, J. (2017) *Pedagogía Profana.* Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.

Melendez, C., y Yuni, J. (2019). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(25).* http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3110

Melendez, C., & Yuni, J. (2017). La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca, Argentina. *Praxis Educativa, 27(1), 55-63*.

Miranda, E., y Lamfri, N. (2017). La educación secundaria ante los desafíos de la obligatoriedad. Discursos y textos en las políticas educativas. En E. Miranda & N. Lamfri (Orgs.), *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: Por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa, Año 15(29), 63-71.*

Tiramonti, G. (2011). Variaciones de la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Yuni; J. (Director) (2018) *Inclusión/es en la escuela secundaria. Itinerarios de lo posible.* Córdoba, Argentina: Grupo Editorial Encuentro/CONICET/ANPCYT

Los movimientos sociales como espacios educativos y el trabajo con la infancia desde la educación popular: aportes para repensar la educación desde los campos pedagógico y sociológico.

Sabrina Zinger
Juana Mariela Villagra
juanamvillagra@gmail.com
Elvia Colque
Constanza Guevara
Universidad Nacional de Jujuy

Anclados en la Universidad Nacional de Jujuy, como equipo de cátedra[126], investigación[127] y extensión [128]venimos trabajando conjuntamente con movimientos sociales urbanos piqueteros y campesino indígenas desde hace más de 12 años. Desde cátedras vinculadas al campo pedagógico, hacemos una opción político pedagógica y ética por la educación popular y entendiendo a los movimientos como espacios educativos, trabajamos junto a educadores militantes en la reflexión sobre las practicas educativas con fines emancipatorios.

Más allá de la singularidad de cada movimiento, dados por su origen, los sujetos que lo integran, las luchas sostenidas, los modos de organización y las características de sus líderes y lideresas podemos distinguir el sostenimiento de distintos modos de vinculación con el estado, en los últimos 15 años en particular reconocemos que van desde la adhesión y negociación a la distancia y crítica.

En cualquiera de los casos, una de las novedades de la década es la visibilización y reconocimiento de los MS como actores colectivos protagónicos en la campo político social provincial, nacional e internacional, las presencias de los movimientos en los territorios cuestionan las formas y estructuras tradicionales de hacer política, disputan sentidos y modos diferentes de pensar la organización popular y la toma de decisiones, que en definida representa un cuestionamiento profundo a la democracia representativa y vacía de participación real.

La autonomía es un tema de discusión permanente al interior de los mismos, tensiona y atraviesa la configuración de las identidades colectivas; en las negociaciones para la disputa de recursos tanto con gobierno como con el empresariado local emergen decisiones que conflictúan las posibilidades de autonomía/dependencia. A medida que se va ampliando la conciencia crítica de la condición de sujetos colectivos de derechos en situación de negociación

126 Facultad de Humanidades y ciencias sociales, Cátedras de Educación No formal y Sociología de la educación de carrera en ciencias de la educación y catedra de pedagogía de la carrera de educación parala salud.
127 Investigaciones en el marco del programa educación popular y movimientos sociales: infancias, trabajo y formación.
128 Diversos proyectos de extensión con movimientos urbanos y rurales de los provinciales de Jujuy.

cultural los educadores plantean con mayor claridad necesidades, demandas, condiciones de dialogo.

El vínculo de los movimientos con la universidad también percibe este devenir; desde los educadores militantes interpelan a la universidad como institución productora del estado y cuestionan en muchas ocasiones su distanciamiento en la labor de construir conocimiento en favor de los sectores vulnerables. Critican y plantean diferentes formas de resistencia ante los modos extractivistas y tradicionales de hacer investigación que legitima discursos oficiales. Los movimientos sociales, en ejercicio de una ciudadanía activa y colectiva demandan que el conocimiento científico se involucre más directamente en la solución de problemas de la vida cotidiana.

Desde las cátedras de la carrera en ciencias de la educación: Sociología de la educación y Educación No formal, realizamos una opción por la educación popular latinoamericana, la cual aporto elementos para construir una mirada diferente sobre la universidad y tensionar las actuales perspectivas de docencia restringida a la mera reproducción de saberes, la extensión como vínculo verticalista y bancario donde se sobre valoriza el saber académico en desmedro del saber popular y barrial y la investigación como extractivismo a favor de los intereses academicistas en términos Freiríamos o del capital.

En este marco, desde la crítica al sesgo colonial que se mantienen en el vínculo de la universidad con el contexto y en este caso con las organizaciones y movimientos de las sociedades fuimos construyendo conocimiento para ampliar los niveles de compresión de nuestro contexto local, producciones que son re trabajadas con educadores en el marco de espacios de socialización- retroalimentación colectiva.

En particular en el análisis del devenir de la relación entre los movimientos sociales y el estado durante la gestión kirchnerista advertimos una intencionalidad de incorporación de los MS a la agenda estatal, se proponen algunas formas de reconocimiento de lo colectivo como modo de organización, respeto por la identidad de los grupos y promoción de la participación popular comunitaria, ejemplo de esto es la incorporación de la gestión social en el marco educativo, la incorporación de militantes de movimientos a la estructura estatal y el reconocimiento de los movimientos como actores ejecutores de políticas públicas, sin embargo estas formas habilitadas para la negociación colectiva no logran romper la presencia de una lógica clientelar de mucho arraigo en la provincia y priman las negociaciones de corte personal, encabezadas por líderes como intermediarios entre el estado y los MS.

En los últimos años, y de manera creciente desde la asunción de la alianza Cambiemos con el gobierno macrista a nivel nacional y del Moralismo a nivel provincial (2015), se producen profundos cambios en la relación con los movimientos sociales, un quiebre que implica un giro rotundo hacia la negación y descalificación de los MS como actores colectivos e interlocutores de los sectores populares, la tendencia a la criminalización, el desprestigio, la encarcelación y judicialización de sus líderes y lideresas y la presión por la incorporación de

los mismos a las lógicas "Onegesistas",tendencia que linera denomina como enfermedad infantil del derechismo en América latina.(Linera2017).

En este contexto, extremadamente hostil y de avance de un modelo cada vez más opresivo se evidencia una fractura en el campo popular, donde históricas diferencias y cuestionamientos entre movimientos se han visto acrecentadas, obstaculizando la construcción de vínculos de solidaridad entre movimientos, la reorganización y el armado de acciones colectivas detrás de causas comunes de los sectores populares, generando procesos masivos de desafiliación de compañeros y compañeras ante las condiciones adversas.

Los movimientos atraviesan además un proceso de desfinanciamiento, recorte de capacitaciones, desaparición de política públicas dirigidas a la emergencia de los sectores más necesitados, etc. La cuestión de la autonomía adquiere más que nunca un lugar determinante en las posibilidades de sostenimiento de los colectivos y sus luchas, parecería ser que aquellos movimientos que mantenían una fuerte dependencia del estado y sostenían su funcionamiento a partir de las políticas públicas están sufriendo procesos de desmantelamiento y desguace de parte del nuevo gobierno.

Junto con políticas de "desmembración" de los movimientos como espacios colectivos de organización a nivel provincial se sostienen discursos de descalificación de los mismos como interlocutores con el estado, y bajo una supuesta lógica "ciudadana", que sostienen el discurso de que cada sujeto tiene el derecho de demandar al estado de manera independiente y sin mediadores sus derechos ciudadanos, se demanda que los sujetos de manera individual-particular realicen sus demandas y gestiones al estado. Las políticas están destinadas de manera especial a individuos y no a colectivos, y las exigencias para ser reconocidos como grupos de trabajo en comunidad es a través de la figura de ONGs, que implica la incorporación de lógicas no movimientistas, que se expresan en las demandas como: inscripción en fiscalía de estado, gestión de personería jurídica, existencia de estructuras organizativas verticalistas de funcionamiento, etc.

Bajo el lema Paz, unión y trabajo se rechaza abiertamente las formas construidas desde los movimientos sociales como instrumentos de lucha y resistencia: la protesta, la toma del espacio público, la radio abierta, la asamblea barrial, la marcha, el piquete, son entendidas como alteraciones a la "paz social", la cual se sostiene en la idea de ausencia de luchas y reclamos colectivos, ya que las posibilidades de diálogo que hablita el gobierno están condicionadas a la demanda de que "hay que ir individualmente y no reclamar".

A la presión externa de la coyuntura actual se suman las propias contradicciones de los movimientos sociales, en el último año el avance del movimiento feminista en particular a alimentado el cuestionamiento de la reproducción de componente machistas, patriarcales y autoritarios que presentes en nuestra sociedad son reproducidos al interior de los movimientos y han sido vivenciadas por algunos militantes cómo contradicciones internas infranqueables promoviendo fracturas al interior de los propios movimientos sociales, lo que ha provocado una doble debilitamiento de los sectores populares.

- Fragmentación de los movimientos y organizaciones sociales, perdiendo capacidad de choque
- Abandono y desgranamiento de militantes de sus movimientos de origen y su incorporación a organizaciones barriales, municipales, vecinales con un perfil de menor organización política y mayor

A estas dos tendencias antes mencionadas se suma una tercera fuente de debilitamiento de las practicas movimientistas que está vinculada con el corrimiento de las fuerzas militantes de los movimientos sociales hacia estructuras sindicales y/o partidarias.

El avance neoliberal conservador que lleva adelante la clausura de formas de organización y construcción contrahegemónicas también se hace sentir en las prácticas universitarias; la reducción de la autonomía universitaria, la colocación de la universidad al servicio de los proyectos modernizadores, la tendencia a la privatización de la educación superior y la evidente crisis financiera de las universidades públicas, la tendencia a legitimar bajo premisas de orden y eficientísimos la primacía de financiamiento de áreas de interés para la acumulación capitalista –ciencia aplicada al desarrollo de productos– y el achicamiento y desfinanciación de las ciencias básicas, sociales y humanas son lagunas de las nuevas formas que emergen.

Los aportes de las Epistemologías del Sur, que surgen de las luchas contra la dominación, aportan elementos para dar batallas compartidas. En este camino la opción compartida tanto desde la academia como desde los movimientos sociales por la educación popular latinoamericana nos permite reflexiones conjuntas.

Desde una pedagogía que, en lo político, defiende una opción de transformación social, denunciando los componentes opresivos del orden establecido y defendiendo un modelo socialista e igualitario, más justo y en lo pedagógico, critica frontalmente las concepciones tradicionales (verticalistas, abstractas y acríticas) de enseñanza – aprendizaje. Promueve propuestas dialógicas, con circulación de los roles de educador y educando, basadas en la reflexión crítica y en la mirada de la realidad concreta.

Se apuesta a la construcción de saberes que pongan énfasis en la generación desde lo educativo de procesos de concientización y organización social y mantengan una clara y explicita preocupación por el sujeto popular, entendiéndolo como sujeto subalterno, en términos de su lugar en la estructura social, y sujeto singular discriminado, en términos culturales.

Si la relación pedagógica atraviesa la sociedad, esto supone reconocer y recrear otros espacios propiamente educativos – además de los propios de la educación no formal provista por el sistema educativo -, otros caminos para la organización y difusión de la cultura desde abajo y para la construcción política: círculos culturales, bibliotecas populares, organizaciones barriales, clubes, movimientos sociales, asociaciones directamente coordinadas por las organizaciones de las clases subalternas. Es desde esta perspectiva teórica que cobra sentido

nuestro análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en diversos espacios educativos.

En este sentido reafirmamos a los MS como sujeto educativo y recuperamos la noción gramcsiana de Espacios Educativos que pretende, por un lado, ampliar la mirada de procesos de enseñanza aprendizaje más allá de las instituciones educativas y, por otro, centrarlo en la concepción teórica gramsciana que los considera ámbitos privilegiados de disputa hegemónica.

Bibliografía

de Sousa Santos, B. (2005). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. CLACSO Libros.

Freire, P. (1970). La naturaleza política de la educación. Madrid: Paídos-MEC.

Núñez, C. (1992). Educar para transformar, transformar para educar. Una perspectiva dialéctica y liberadora de educación y comunicación popular. IMDEC, México.

Puntual, P. (2005). "Educación Popular y Democracia Participativa". Revista Latinoamericana de Educación y Política: Incidencia en Políticas Educativas. La Piragua,22.

Rigal, L. (2008). "Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales". ASE Asociación de Sociología de la Educación, Vol. 1, N°3.

Rigal, L. (2011). "Gramsci, Freire y la Educación Popular: A propósito de los nuevos Movimientos Sociales". En Hillert & Rigal, Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Rigal, L.; Villagra, M. y Zinger, S. (2008). Movimientos sociales y educación popular: Barrios de Pie en Jujuy. Estudio de caso. Informe parcial y propuesta de extensión del proyecto.

Zibechi, R. (2008). Los movimientos sociales como espacios educativos, ponencia presentada en el Congreso Internacional de Sociología de la Educación, Mar del Plata, Buenos Aires.

1 (b) Campo popular y formación académica

Este sub-eje se organizará en torno a trabajos que abordan lo atinente a la Cultura e identidad desde la perspectiva de las posibilidades que le caben a lo popular en la formación académica, considerando que ésta última ha mantenido históricamente una distancia con aquél, expresada en el desconocimiento de los saberes populares y de las producciones de lo popular como expresión de las culturas y las identidades.

Arte y educación popular, entre el saber académico y el barrial: reflexiones desde las prácticas educativas con las infancias en la Escuela Artística Popular de Alto Comedero-Jujuy.

Paula Aparicio
Mario Javier Fernández
Blanca María Salvatierra
Juana Mariela Villagra
juanamvillagra@gmail.com
Universidad Nacional de Jujuy, FHyCS

Palabras Claves: arte popular, educación popular, infancias, organizaciones sociales.

El siguiente trabajo se enmarca en las acciones colectivas desarrolladas desde el equipo de investigación educación popular y movimientos sociales - conformado por educadores militantes, universitarios[129] y barriales de diferentes organizaciones y movimientos sociales de Jujuy[130] – y desde la red de educadores populares jujeños, en la argentina RIAPEP (Red de Investigación Acción Participativa y Educación Popular y a nivel latinoamericanos en la CEAAL -Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe-, buscando poner en diálogo el saber académico y el saber popular.

Es a partir de las prácticas educativas de la Escuela Artística Popular "Sueños Intactos" destinadas a las infancias y familias del sector popular de Alto Comedero, mediante talleres públicos y gratuitos en diferentes disciplinas; es que realizamos la opción política pedagógica por la EP responde a intereses académicos por enriquecer y colaborar en la construcción de proyectos educativos y enfoques pedagógicos comprometidos con:

- Los sectores populares y los espacios de organización y construcción de contra-hegemonía y formación de nuevas ciudadanías.

- Visibilizar y enriquecer las prácticas educativas más allá de la escuela, entendiendo que la misma no tiene el monopolio de lo educativo, y que las organizaciones y MS se constituyen en sí mismos en Sujetos-Espacios Educativos.

- Hacer teoría desde abajo (De Sousa, 2005) implica no solo nuevos roles entre educadores-educando, estrategias-metodológicas y definiciones de contenido, sino también construcciones más amplias de orden político, económico y social.

Desde el Coro, Rap, Violín, Teclado, Guitarra, Instrumentos Autóctonos, Canto Colectivo de Mujeres, Danza Clásica, Tinku, Saya, Folclore, Danza Afro, Gimnasia Artística, Malambo, Zumba, Expresión Corporal, Danza Árabe, Hip-Hop, Break Dance, Murga, Circo, Teatro,

129 Con anclaje de docencia de grado en las cátedras de no formal y sociología de la educación de la carrera de ciencias de la educación y la cátedra de pedagogía de la carrera de Educación para la salud de la FHyCs. Estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología.

130 Con anclaje en los movimientos sociales Tupaj Katari y la organización social Escuelas Artística Popular de Alto Comedero "Sueños Intactos"

Plástica, Fotografía; repensamos nuestro lugar como educadores populares, militantes, intelectuales, productores de saberes, buscando la construcción de prácticas que:

- en lo político, defienden una opción de transformación social, denunciando los componentes opresivos del orden establecido y defendiendo un modelo más igualitario y más justo

- en lo pedagógico, critiquen frontalmente las concepciones tradicionales (verticalistas, abstractas y acríticas) de enseñanza – aprendizaje y promueve propuestas dialógicas, con circulación de los roles de educador y educando, basadas en la recuperación y revalorización de los saberes del conjunto de las y los involucrados en el acto educativo y promueve una mirada crítica de la realidad concreta.

En la lucha por el derecho a la educación y la cultura, emerge la reflexión sobre el arte y la educación popular y en esta ocasión nos convoca la obra del maestro jujeño Jorge Cafrune para poner en diálogo el lenguaje académico y popular: ¿qué es el arte popular? ¿Qué es la educación popular? ¿Qué vínculos podemos encontrar entre el arte popular como modo de expresión y la educación popular como propuesta pedagógica?

Para poder definir arte popular una primera necesidad es su diferenciación con el arte de masas. Es común la confusión de considerar que son lo mismo. Esta última la identificamos básicamente como aquélla que llega a multitudes, motorizada por la globalización y el capitalismo que hacen del arte un producto diseñado en base a encuestas sobre gustos de moda, su contenido es secundario y está pensado para entretener; mientras que el Arte Popular (AP) aparece como una expresión de choque, en rebeldía, que busca tensionar lo establecido y generar, en quien recibe la obra, un impacto que lleve a la reflexión.

En ambos casos se están involucrando a los sujetos de los sectores populares, pero mientras que en el arte de masas los mismos son reducidos a consumidores pasivos y acríticos, en el caso del AP los sujetos pertenecientes a los sectores populares son protagonistas, creativos y creadores, que permita leer críticamente y recrear- transformar la realidad en la cual se encuentran. Las lógicas que guían cada una de las prácticas es radicalmente distinta: mientras que en la producción de masas prima la lógica de mercado, en el arte popular prima lo lógica emancipatoria.

La cita de la canción coplas del Payador Perseguido del maestro Jorge Cafrune nos brinda algunos elementos para comenzar a pensar esta diferencia del arte de masas con el Arte Popular:

> "Yo soy de los del montón, no soy flor de invernadero.
> Igual que el trébol campero crezco sin hacer barullo. Me apreto contra los yuyos y así lo aguanto al pampero.
> Acostumbrao a las sierras, yo nunca me sé marear.
> Y si me siento alabar, me voy yendo despacito; pero aquél que es compadrito paga pa' hacerse nombrar.
> Si me dicen "Señor", agradezco el homenaje.

Más soy gaucho entre el gauchaje, y soy nadie entre los sabios.
Y son para mí los agravios que le hagan al paisanaje."

En la obra, en los tres primeros versos, se puede observar que el enunciador reconoce su pertenencia a un determinado sector social popular, con el cual se identifica y al cual defiende, en los conceptos de: montón, gaucho entre el gauchaje, paisanaje, da cuenta de su adhesión a lo que en adelante denominaremos *sectores populares*, donde desde los aportes de Luis Rigal (2011) se reconocen los siguientes rasgos:

- exclusión o inserción precaria dentro del aparato productivo de la sociedad
- necesidades básicas insatisfechas: salud, vivienda, alimentación, educación
- bajo protagonismo político, social y cultural

Por otra parte se incluye en el término "compadrito" a aquellos artistas cuyas producciones se enmarcan en la lógica del mercado. En palabras de Núñez (1992) hay *"manifestaciones culturales (...) que en su contenido y en su forma manifiestan muchas veces la presencia de "valores" de la clase dominante, que como tal, ha utilizado históricamente todo tipo de estrategias y medios para imponer su ideología y así, al apoderarse de las conciencias, facilitar el proceso de dominación económico y político".*

El arte y la educación como parte de la cultura son espacios de lucha de sentidos, desde la concepción teórica gramsciana se los considera ámbitos privilegiados de disputa hegemónica. (Rigal, L. 2008). De esta manera se constituyen en herramientas qué emergentes desde los propios sectores populares y comprometidos con procesos de visibilización de las condiciones e injusticia habilitan la voz a sectores silenciados.

En el párrafo que continúa, podemos identificar en los términos "razones profundas del pobrerío" el reconocimiento de condiciones de injusticia, y en el término "he picaneo" se muestra el canto como herramienta de disidencia de los gustos de los sectores dominantes a los que denomina "panzudos patrones".

"Si alguna vuelta he cantao ante panzudos patrones, he picaneao las razones profundas del pobrerío.
Yo no traiciono a los míos por palmas ni patacones.
Si uno canta coplas de amor, de potros, de domador, del cielo y de las estrellas, Dicen '¡qué cosa más bella, si canta que es un primor!''
Pero si uno como Fierro, por ahí se larga opinando, el pobre se va acercando con las orejas alerta
Y el rico bicha la puerta y se aleja reculando."

Entendemos al arte popular como una herramienta liberadora que posibilita la expresión de los sectores populares para desde un lugar protagónico y acorde con sus necesidades e idiosincrasia re interpretar y transformar el mundo de las condiciones injustas, entonces,

podemos comenzar a encontrar aspectos que lo vinculan con la corriente pedagógica de la Educación Popular Latinoamericana freiriana, que denominaremos en adelante EP.

A manera de primeras aproximaciones podemos mencionar que ambas:

- Tienen como protagonistas activos a sujetos individuales, pero fundamentalmente colectivos de sectores populares.
- Se movilizan desde las necesidades concretas de existencias de los sectores populares, que se reconocen atravesados por condiciones históricas de injusticia de un sistema económico y político construido deliberadamente para oprimir a la gran mayoría en beneficio de una -cada vez más- escasa y selecta minoría que centraliza recursos no sólo económicos, sino sanitarios, educativos, laborales, culturales de manera asimétrica.
- Reconoce el carácter político de la práctica humana: se ubica en favor de alguien (*pobrerío*) y en oposición a alguien (*panzudos patrones*) y se constituyen herramientas de identidad de clase y construcción de conciencia crítica.
- Están encaminadas a la ampliación de derechos humanos, en este caso al reconocimiento del derecho de los sujetos a la Educación permanente y al Arte como actos creativo-creadores humanizante.

El ejercicio de poner en diálogo AP y EP, nos genera la reflexión de ¿qué es lo artístico? y ¿qué es lo educativo? y vemos que los límites o los vínculos entre ambos son difíciles de identificar cuando se trabaja desde una postura popular emancipatoria combinando ambas disciplinas en un proceso creativo-artístico-educativo, como es el caso de la Escuela Artística Popular de Alto Comedero.

Es necesario reconocer que la EP es un arte y el AP es educativo: Freire menciona que el educador debe ser un esteta, un artista, para re dibujar, re pintar, re danzar e incluso re escribir el mundo. Para educar se utilizan diversas dinámicas que hacen del educador/a un artista en la percepción y manejo del clima grupal, de la motivación, generando creaciones colectivas que, al igual que el arte, emergen del senti-pensar del grupo. También un/a artista popular educa porque pone a disposición del educando y del público sus conocimientos, sus reflexiones, su modo de ver y sentir la realidad para promover conocimientos que ha ido acumulando en su bagaje cultural.

También ambas, EP y el AP comparten una concepción de sujeto marcada por su identificación como sujeto social, contextualizado e histórico, sentipensante, político, que está siendo en el presente y es constructor de su futuro. Un sujeto siempre educable, abierto, incompleto, curioso, capaces de desglosar de manera crítica la realidad para poder modificarla a través del propio conocimiento.

Ambas a la vez comparten un posicionamiento pedagógico que critica el bancarismo, proponen una relación de horizontalidad entre educador y educando, reconocen la existencia de múltiples y diversos saberes y la consecuente realidad de que quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.

Ambas mantienen posturas fuertemente esperanzadoras, creyentes de la utopía y sitúan la responsabilidad de transformar el mundo en las clases subalternas, produciendo un quiebre en un modo de existencia que mantenía la dinámica de opresores y oprimidxs.

Bibliografía

de Sousa Santos, B. (2006). "Capítulo II. Una nueva cultura política emancipatoria"; En Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. CLACSO libros

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.

Núñez, C. (1992). Educar para transformar, transformar para educar. Una perspectiva dialéctica y liberadora de educación y comunicación popular. IMDEC, México.

Rigal, L. (2008). "Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales". ASE Asociación de Sociología de la Educación, Vol. 1, N°3.

Rigal, L. (2011). "Gramsci, Freire y la Educación Popular: A propósito de los nuevos Movimientos Sociales". En Hillert & Rigal, Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Rigal, L.; Villagra, M. y Zinger, S. (2008). Movimientos sociales y educación popular: Barrios de Pie en Jujuy. Estudio de caso. Informe parcial y propuesta de extensión del proyecto.

Zibechi, R. (2008). Los movimientos sociales como espacios educativos, ponencia presentada en el Congreso Internacional de Sociología de la Educación, Mar del Plata, Buenos Aires.

Las teorías epistemológico-sociales y la necesidad de abrir las ciencias sociales latinoamericanas

Ingrid Antonella Ardiles
ingridantonellaardiles@gmail.com
CONICET/UNSE/ CEDEP

Palabras claves: Ciencias Sociales, Colonialidad del Saber, Epistemologia del Sur, Pluriversalidad.

Resumen

Los problemas dejaron de ser sociales para pasar a ser epistemológicos. Son epistemológicos en la medida en que la ciencia moderna, no pudiendo resolverlos, dejó de pensarlos como problemas. De ahí surge la necesidad de una crítica de la epistemología hegemónica y la necesidad de invenciones creíbles de nuevas formas de conocimiento (De Sousa Santos, 2000, pág. 132).

El surgimiento del sistema mundo moderno colonial nos remite a la experiencia imperialista que inicia con la conquista y colonización de América, durante los siglos XV y XVI, conformando la primera modernidad[131] en términos de Dussel, 1992. Fue a partir de dicha experiencia que se sentaron las bases del proyecto Moderno/Colonial, mediante establecimiento del patrón de poder y relacionamiento global- la *Colonialidad del poder*- fundado en la clasificación y jerarquización racial de las poblaciones, epistemologías, culturas y subjetividades del mundo, y el control de todas las formas de trabajo, bajo el dominio del capital, esto es, sus dos ejes estructurantes: la idea de raza y el capitalismo.

América latina se constituyó en la experiencia fundante de la Modernidad y la racionalidad moderna, por cuanto proveyó a una Europa por aquel entonces periférica y provinciana, de la posibilidad de constituirse en el centro del poder mundial, luego de haber probado su capacidad de expansión, dominación y control del otro. Dominación que sería legitimada a partir de la racialización de los sujetos de ambos lados de la diferencia colonial, esto es, colonizador y colonizado y el establecimiento de jerarquías de acuerdo al grado de humanidad atribuido a los distintos sujetos emergentes, producto del mestizaje en América latina: mestizos, mulatos, zambos, etc., además de indígenas y negros. En la cúspide de la pirámide racial y social se encontraba el sujeto blanco, colonizador, europeo, artífice de la clasificación. Así surgía el *Mito de la Modernidad* (Dussel, ibíd.), invisibilizando, naturalizando y negando a su cara oculta, oscura y al mismo tiempo constitutiva, en tanto condición posibilitadora -la Colonialidad -.

131 Sostiene Enrique Dussel que es posible distinguir entre una primera Modernidad, cuyo origen se remonta al descubrimiento y conquista de América y una segunda Modernidad asociada con la Revolución Industrial, la Reforma y la Ilustración en el siglo XVIII. Desde la perspectiva del autor, la primera Modernidad es condición posibilitadora de la segunda.

De esta manera, podemos afirmar siguiendo a Dussel que fue el contacto con América y la aparición del *ego conquiro* (conquisto luego existo), el hecho fundacional que sentó las bases para el surgimiento del hombre blanco, europeo, moderno, racional, capaz de abstraerse corporal y espacialmente- como universal abstracto- dos siglos más tarde. Este es el sujeto que Descartes habría tenido en cuenta al referirse al ego cogito, el célebre pienso, luego existo. Es este hombre y no otro el único capaz de convertirse en sujeto cognoscente. El contacto con ese otro, diferente, le permitió al hombre europeo definirse, y a partir de ello, emprender una ardua tarea de elaboración teórico-filosófica que explique y legitime la pretendida evolución de la civilización europea- bastión racional del mundo- máxima expresión del progreso y modelo a seguir por todas aquellas sociedades que pretendan alcanzar los ideales de progreso, civilización y desarrollo.

Producto de la emergencia y consolidación del patrón de poder mundial- la colonialidad del poder- históricamente se privilegió un solo componente de la relación, la cara visible del proceso, la Modernidad y su potencial emancipador (Dussel, Ibíd.), negando su exterioridad constitutiva, la colonialidad. Esto se llevó a cabo en gran medida, a través del establecimiento de un determinado modo de producción de conocimientos, universalmente válido- el método científico de la racionalidad moderna europea- lo cual se tradujo en la imposición del mismo y el silenciamiento de los saberes, conocimientos y experiencias que no cumplieran con los requisitos del método racional, siendo asociados con lo pre-científico, pre-moderno y confinados al mundo de lo mítico, por cuanto se corresponderían con instancias cognitivas anteriores, no válidas en los tiempos modernos del auge de las ciencias y la tecnología. Este fenómeno, conocido como colonialidad del saber (Quijano, 1992, Mignolo, 2003; Castro Gómez & Grosfoquel, 2007; Restrepo & Rojas, 2010; Walsh, 2005, entre otros), epistemicidio masivo (De Sousa Santos, 2000, 2010), tiene como principal característica el ejercicio de lo que Spivak (Citada por Castro Gómez en Lander, 2007, pág. 91) denomina violencia epistémica y es uno de los elementos constitutivos de la Colonialidad del Poder. La colonialidad del saber se encuentra íntimamente relacionada con el *eurocentrismo*, esto es, la exaltación de la cultura europea, en tanto universal abstracto, por cuanto representaría históricamente, el grado de civilización más elevado, presentándose como seno del progreso, las artes y ciencias. Es en este sentido, que el establecimiento del patrón de conocimiento moderno europeo es frecuentemente denominado eurocentrismo, debido a que se impone una determinada episteme, con sus categorías, métodos y presupuestos axiomáticos, los cuales, representan el desarrollo epistémico alcanzado en un momento histórico dado- siglo XVII- XVIII- en Europa (Quijano, 1992). De este modo, podemos afirmar que el eurocentrismo es una actitud ante el conocimiento (Quijano y Dussel en Castro Gómez & Grosfoquel, 2007) que actúa de acuerdo a los dispositivos coloniales de poder "Solamente el conocimiento generado por la élite científica y filosófica europea era tenido por "conocimiento verdadero", ya que era capaz de hacer abstracción de sus condicionamientos espacio-temporales para ubicarse en una plataforma neutra de observación" (Castro Gómez & Grosfoguel, 2007: pág.20).

Las ciencias sociales, en tanto producto de la Modernidad, responden a las dinámicas, lógicas y postulados promovidos por la misma y se constituyen en un elemento central de legitimación del Proyecto Moderno, por cuanto a partir de la universalización de un modo particular de construcción de conocimientos- el método científico de la racionalidad moderna- surgido en un contexto histórico y geográfico determinado- El Renacimiento durante los siglos XVII y XVIII en Europa Occidental- una multiplicidad de alternativas de articulación de saberes y producción de conocimientos generadas por los sujetos que se encuentran del otro lado de la línea abismal, de la diferencia colonial (De Sousa Santos 2010; Castro Gómez & Grosfoguel, 2007; Restrepo & Rojas, 2010), esto es: amerindios, asiáticos, africanos y posteriormente mestizos- fueron y son subalternizadas, silenciadas, negadas y folklorizadas, en tanto se corresponderían con estadios anteriores en la evolución de las sociedades, identificándose con lo arcaico, primitivo, pre- moderno, no europeo y finalmente no científico, constituyendo instancias epistémicas inferiores no válidas para los tiempos modernos.

Las ciencias sociales surgieron de este modo, en el contexto de universalización del proyecto racional moderno y contribuyeron al afianzamiento y legitimación del mismo, por cuanto aportaron los desarrollos teóricos-filosóficos y las categorías fundamentales para explicar y legitimar el orden social vigente- la sociedad moderna y sus instituciones- en el marco de la Colonialidad del Poder.

Cabe mencionar que el desarrollo de las ciencias sociales se correspondió con la cientifización de la sociedad liberal, esto es, la necesidad de encontrar explicaciones científicas sobre el funcionamiento del sistema social, sus patrones de comportamiento y las variaciones dentro del mismo, en resumen: orden y cambio social. Afirma Wallerstein (2006):

No sólo había espacio para lo que hemos llegado a llamar ciencia social, sino que había una profunda necesidad social de ella. Además parecía coherente, si se intentaba organizar un nuevo orden social sobre una base estable, cuanto más exacta (o "positiva") fuese la ciencia tanto mejor sería lo demás (pág. 11). Por su parte, Castro Gómez, (1998) afirma que "era necesario generar una plataforma de observación científica sobre el mundo que se quería gobernar" (pág. 89).

La emergencia de las ciencias sociales proveyó del arsenal teórico y las categorías necesarias para legitimar y consolidar el orden social en las sociedades modernas, al tiempo que justificaba la línea abismal que las separaba de las sociedades periféricas, atrasadas o pre modernas, que se encontraban en estadios anteriores de desarrollo, representando el pasado de la sociedad moderna liberal. Las categorías, conceptos y perspectivas se tornaron en proposiciones normativas, esto es, en el deber ser para todas las sociedades históricas que deseen superar sus carencias (Lander, 2000). De ahí que diversos autores latinoamericanos señalen que las ciencias sociales están marcadas por un imaginario colonial (Castro Gómez en Lander 2000), lo cual condujo a que el desarrollo de las ciencias sociales en Latinoamérica, lejos de estudiar las particularidades histórico culturales y las posibilidades de la región, se centrara en marcar las carencias respecto al modelo europeo (Lander, 2000).

De este modo, surge la necesidad de abrir las ciencias sociales, ante lo cual emerge una serie de interrogantes: ¿Es posible abrir las ciencias sociales latinoamericanas (Wallerstein, 2006) a conocimientos otros, partiendo de una nueva epistemología (Del Sur, Boaventura de Sousa Santos, 2010; Decolonial, Quijano, 1992; Castro Gómez &Grosfoguel, 2007; Intercultural, Walsh, 2005, 2007) representativa de la pluriversalidad de historias, cosmovisiones y culturas latinoamericanas? ¿Cuáles serían las características de esa nueva epistemología? ¿Están dadas las condiciones para su emergencia y consolidación dentro del escenario latinoamericano y global de las Ciencias Sociales?

En el presente trabajo procuraremos desarrollar los interrogantes señalados anteriormente, en miras a contribuir modestamente en la búsqueda de respuestas y alternativas válidas que nos acerquen a la apertura de las ciencias y la decolonialidad del saber, imperativos éticos de las Ciencias Sociales latinoamericanas en los tiempos actuales (Mignolo, 2003; Walsh, 2005).

Bibliografía

Castro Gómez, S. (1998). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Castro Gómez, S & Grosfoguel, R. (Ed.) (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.Bogotá: Siglo del Hombre.

De Sousa Santos, B. (2010) Descolonizar el saber, reinventar el poder. Barcelona: Trilce.

De Sousa Santos, B. (2000). Crítica de la razón indolente: CONTRA EL DESPERDICIO DE LA EXPERIENCIA. VOLUMEN I. PARA UN NUEVO S E N T I D O COMÚN: LA CIENCIA EL DERECHO Y LA POLITICA EN LA TRANSICIÓN PARADIGMÁTICA. Bilbao: DESCLÉE DE BROUWER, S.A.

Dussel, E. (1994).1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del "mito de la Modernidad". La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.

Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO

López Segrera, F. (1998). Abrir, impensar y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe ¿es posible una ciencia no eurocéntrica en nuestra región? En Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Mignolo, W. (2003). Prefacio a la edición castellana. "Un Paradigma otro": colonialidad global, pensamiento fronterizo cosmopolitismo crítico En W. Mignolo, Historias locales/ diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad- racionalidad.
Recuperado el 20 de noviembre de 2014, de
https://es.scribd.com/doc/70586547/Quijano-Colonialidad-yModernidad-1992

Quijano, A. (1998). Colonialidad del poder, eucentrismo y América Latina. En Lander, E (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO

Restrepo E. & Rojas A. (2010). Inflexión decolonial: conceptos, fuentes y cuestionamientos. Colombia: Ed. Universidad del Cauca.

Walsh, Catherine. 2005. (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. En: Catherine Walsh (ed.), Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas. 13-35.
Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala.

Walsh, Catherine. (2007). INTERCULTURALIDAD Y COLONIALIDAD DEL PODER. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En Castro Gómez, S & Grosfoguel, R. (Ed.) (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.Bogotá: Siglo del Hombre.

Wallerstein, I. (Ed.) (2006). Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Mediaciones y tensiones entre cultura popular y cultura académica. El caso de la revista digital *Sin Miga*

Carlota Beltrame
Alejandra Korstanje
Humberto Salazar
Paula Storni
Universidad Nacional de Tucumán/ Revista Sin Miga

Palabras claves: cultura popular, cultura académica, mediaciones, politicidad

En un sentido amplio, la producción desde una provincia del NOA de una revista local con contenidos políticos y sociales pero también académicos, presume grandes desafíos. Por un lado debido al lugar que hoy ha asumido el llamado periodismo especializado en cultura, y al mismo tiempo por un contexto que ha sido dramáticamente transformado por las redes sociales y por las nuevas maneras de distribuir el conocimiento (esto es, de construir sentido) que se abren como posibilidades al periodismo contemporáneo. Desde el campo comunicativo, la categoría de "revista cultural" resulta incómoda aun cuando asumamos con Jorge Rivera (1995), que toda forma de periodismo es cultural. Si bien hoy existe un posicionamiento que no identifica a la cultura con la producción de ciertos bienes simbólicos y categorizables, sino con un lugar de disputa por parte de los diferentes colectivos que componen una sociedad a fin de construir una hegemonía que los represente, comúnmente se impusieron dos convenciones alrededor de la noción de "cultura". En efecto, aunque cuestionada, aún circula con fuerza en el sentido común de quienes producen y consumen los contenidos de estas revistas la tentación de tomar como modelo aquellos bienes identificados con lo que se denomina "alta" cultura, vinculados a un mundo habitado por una élite académica que se encarga de legitimar lo que se entiende por ésta o más aún, por la "verdadera" cultura. Un segundo grupo, en cambio, incorpora en esta noción a todas las manifestaciones populares asumiendo el reto no sólo de su estudio pormenorizado, sino de su divulgación, para lo que requiere de un cierto ajuste a fin de distribuir el conocimiento de una manera generalizada, lo cual, a menudo, es juzgado como un reduccionismo de la considerada "auténtica" cultura . Así pues, en este trabajo nos proponemos abordar el caso de Sin Miga, revista digital sobre la cultura de nuestra escena local, que se manifiesta contraria a cualquier dicotomía construida sobre la base del reparto binario y simplista que implica la oposición "cultura académica" vs. "cultura popular".

Sin Miga fue creada por un grupo de tucumanxs que apoyan políticas enmarcadas en un proyecto nacional, popular, democrático e inclusivo el cual, generalmente tiende a asociarse con el peronismo y/o con el reciente fenómeno del kirchnerismo. Tal dualidad de pertenencia (a un movimiento de masas y a la academia), anima a sus autores a intentar reconocer desde

una práctica asociada al periodismo, las posiciones que sobre el amplio fenómeno de la cultura han asumido los intelectuales que la analizan en tanto objeto de estudio, así como las mayorías populares que la generan. Los creadores de Sin Miga entienden que ni sus prácticas de militancia ni sus prácticas académicas se encuentran desvinculadas, sino que, por el contrario, es desde el debate, el diálogo y la horizontalidad que articulan y enriquecen esferas a menudo concebidas como islas con fronteras fijas y en permanente conflicto.

Las mediaciones entre lo popular y lo académico operan en distintos niveles y desde diferentes modalidades y prácticas realizadas en el marco de un proyecto que, no sólo reconoce y valora la cultura popular integrandola en sus contenidos, sino que entiende que ésta representa la matriz fundamental para abordar cualquier análisis social. Como expresa Jesús Martín Barbero (1987), el examen de esas mediaciones posibilita el abordaje de los complejos entrecruzamientos entre formas culturales aparentemente opuestas. Tales cruces se hacen posibles en condiciones históricas específicas, a través de determinadas modalidades comunicativas y tecnologías de la comunicación que materializan transformaciones sociales. En consecuencia, analizaremos cuáles son los elementos que dan formas a aquellas mediaciones, en una publicación concreta local cuya producción está a cargo de un grupo de académicos provenientes de una formación colectiva de militancia política que se identifica con los procesos sociales de las mayorías demográficas convirtiéndola en minoritaria dentro de la universidad.

Las mediaciones para el análisis serán las siguientes:

1. Condiciones históricas: el peronismo kirchnerista, el rol otorgado a los intelectuales en este marco contextual y el lugar del campo o la cultura popular en esta coyuntura. (militancia kirchneristas, UNVK y Sin Miga)
2. Condiciones tecnológicas: las redes sociales y las posibilidades que brindan. Del texto escrito al podcast.
3. Condiciones geográficas: la provincia en la que Sin Miga tiene lugar y en la que esta revista viene a cubrir un vacío editorial de análisis sobre problemáticas locales, desde la perspectiva peronista/kirchnerista.
4. Condiciones de enunciación del discurso: la práctica periodística como producción colectiva bajo el imperativo de la crisis de la signatura (Foucault, 1964) y la vigencia del pensamiento "en conversación" (Segato, 2016).

Bibliografía

Barbero, Jesús Martín (1987): *De los medios a las mediaciones*, Editorial Gustavo Gili, Bogotá, Colombia.

Foucault, Michel (1965): *Nietzsche, Marx, Freud.* Ed. Minuit. París, Francia.

Gardella, Ma. Esther (comp) (2018): *Prácticas y saberes de comunicación alternativa*, Manuales Humanitas, FAc. Filosofía y Letras. UNT, Tucumán Argentina.

Rivera, Jorge (1995): *El periodismo cultural,* Paidos, Bs.As., Argentina

Segato, Rita. *La guerra contra las mujeres*. Ed. Traficantes de Sueños. Madrid. 2016.

La escritura creativa como espacio que restituye a la ausencia

Juan Carlos Bisdorff
biseas1994@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras claves: taller de escritura, ausencia, macroprocesos.

Resumen

Los diseños curriculares de la pcia. de Tucumán incentivan el desenvolvimiento de la metodología de taller. Esta iniciativa, en tanto propuesta del proyecto curricular institucional, implica una manera particular de reorganizar el tiempo y el espacio para posibilitar instancias de aprendizaje significativo, focalizadas en las prácticas sociales del lenguaje (lectura, escritura y oralidad).

Desde el área Lengua y Literatura, los núcleos de aprendizajes prioritarios del ciclo básico, en relación a la lectura y la producción escrita, incitan a la apertura del taller de lectura y escritura en el aula. A través de la intervención del docente, desdoblado en el rol de coordinador, los y las estudiantes deberán participar asiduamente desplegando sus saberes en esta práctica que reviste un carácter estético, artístico y cultural. A partir de este espacio, se puso en marcha el proyecto de escritura que se incluye dentro del *curriculum* institucional modelado por la docente co-formadora, durante mi trayecto de residencia docente en el área específica previamente mencionada.

Es por eso que, a partir de los aportes de Hernández Martín y Quintero Gallego (2002), trataremos de distinguir cuál fue el modelo didáctico de la composición escrita que perduró en el contexto áulico para realizar el proyecto de escritura orientado a la temática de la novela de terror. En ese sentido, los autores enfatizan que los tres macroprocesos del modelo de escritura (planificación, traducción y revisión) que señala Flower y Hayes (1980) detentan un carácter jerárquico y recursivo. Desde esa orientación, destacaremos cuáles fueron las dificultades que tuvieron los integrantes del grupo que estuvieron bajo mi coordinación y qué estrategias pusieron en juego para resolver los problemas concernientes a dicha actividad.

Por último, concebimos al taller de escritura como un dispositivo pedagógico que se vincula con la práctica artesanal; hace del lenguaje su arcilla (Andruetto y Lardone, 2014) y potencia los deseos de los y las adolescentes a expresarse y de experimentar la sensación de la ausencia y dejarse llevar por ese murmullo que es retenido en la obra (Foucault: 1996).

La metodología de taller: una propuesta educativa transformadora

El auge de los talleres literarios en Argentina se evidenció en la década de los ´70; momento clave para la expansión de la pedagogía del "texto libre", en contraposición de aquel enfoque retórico orientado a la enseñanza de la composición. Se opone, entonces, el modelo

tradicional que concibe a la escritura como un proceso retórico (Alvarado:) que comprende tres competencias (*inventio*, *dispositio* y *elocutio*)[132] de la perspectiva que incentiva la libertad de expresión, cuyo máximo exponente, en nuestro país, fue Luis Iglesias.

La inclusión de la retórica en la enseñanza de la composición se debe a que ésta la revestía de un marco prescriptivo, anulando las potencialidades del estudiante, principalmente lo referido a su creatividad. Esta práctica estaba más enfocada en el estudio de las figuras retóricas y su correspondiente aplicación, es decir, giraba en torno a la técnica de la *elocutio*. Contrariamente, en las postrimerías de la década del ´70, la *inventio* de la retórica antigua encargada de conjurar el entramado argumentativo que el orador debía pronunciar, así como la de identificar las partes del discurso y los *loci communes* de cada una de ellas, se resemantiza. La invención, acompañada de la actividad vivencial del sujeto, logra horadar ese significado primitivo y encorsetado a un mecanismo disciplinario parar abrirse al poder de la imaginación.

A partir de consignas que sean estimulantes, sugerentes y proclives a sufrir transformaciones (Berbel, 2012) para evitar la monotonía, y afianzada por una correcta formulación de las mismas, podemos potenciar la creatividad. Según Alvarado (2006: 39), esta propuesta de régimen lúdico plantea "(…) una exigencia de descentramiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada sobre el mundo y sobre el lenguaje".

Por ende, podemos esgrimir que la escuela tradicional se valía de esta práctica como un dispositivo de dominación que coartaba la potencialidad creativa del estudiante, es decir, que, en términos de Agamben (2011:257), se caracterizaba por su "capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos". Los aportes de la Escuela Nueva reivindicarán el valor artesanal de la escritura circunscripta a la metodología del taller como un dispositivo pedagógico que aspira a un enfoque liberador.

Siguiendo la expresión "trípode de hierro" que asigna Terigi (2008:64) a las tres disposiciones que definen a la escuela media, podemos reflexionar que no sólo basta con haber conseguido la obligatoriedad de la escuela secundaria fundada en términos legales, a través de la Ley de Educación Nacional (ley 26.206), sino también es necesario, frente al imperativo de la inclusión, innovar ante esa inmutabilidad de un sistema rígido, cuyas disciplinas se encuentran estancas. La idea del taller permite superar esa visión deficitaria que se tenía del estudiante, pues posibilita una situación de participación donde los y las adolescentes toman la palabra y juegan con el lenguaje. Es a partir de este ámbito lo que nos conducirá a desenterrar esa tendencia meramente acumulativa del saber enciclopédico para orientar la enseñanza a la construcción de significados.

132 Se excluye la memoria, que incluye una serie de reglas mnemotécnicas para promover la memorización del discurso escrito, y la actio, es decir, la representación del discurso frente al auditorio acompañado del lenguaje corporal y el tono de voz. Ambas están circunscripta al ámbito de la oralidad.

Proyecto de escritura: "Historias de terror en Tucumán":

El taller de escritura como instancia que descomprime los marcos prescriptivos esgrimidos por la institución educativa tiene como objetivo proponer una modalidad que tenga en consideración las subjetividades de los y las adolescentes. Es por esta razón que este trabajo pone en escena la experiencia vivida durante mi trayecto de formación en el marco de las observaciones y prácticas en un instituto privado de la ciudad de San Miguel de Tucumán, efectuado desde junio a diciembre de 2018, en la asignatura Lengua y Literatura.

Esta última instancia del plan de estudios del profesorado en Letras entreteje todos los saberes aprendidos por el estudiante, como una especie de regreso reflexivo tendiente a trazar futuros escenarios que admitan el diseño de nuevas alternativas para el mejoramiento de la educación. En ese sentido, el objetivo principal de la materia "Didáctica específica y residencia docente en Lengua y Literatura" es la consecuente ruptura epistemológica producto de la confrontación misma del estudiante entre los saberes y representaciones que trae consigo previamente antes de tener contacto con el aula. La cátedra propone esta perspectiva, construyendo su especificidad a partir de la confluencia de los diversos aportes derivados de las Ciencias del lenguaje, los estudios literarios, las teorías críticas del *curriculum*, las teorías del aprendizaje, los estudios cognitivos y la sociología de la educación.

El presente estudio se construye a partir de la narración de mi propia experiencia como coordinador del proyecto de escritura creativa "Historias de terror en Tucumán", perteneciente al programa diseñado por mi docente co-formadora, quien colabora junto a sus otros colegas en el desarrollo de propuestas extracurriculares como antesala a la feria del libro que organiza la institución. Es menester mencionar que fue mi primera incursión en este tipo de proyecto, pero mi encuentro con la escritura creativa nace desde los seis años de manera ininterrumpida, habiendo participado en numerosas ocasiones en la revista de la Escuela de Agricultura y Sacarotecnia al que bautizamos *La Lomita*. Ustedes se preguntarán por qué la elección de ese nombre que para la comunidad de egresados y estudiantes que actualmente cursan sus estudios allí, conjuga una red de múltiples tramas vinculares. Por eso, uno de los ejes centrales para el desarrollo de la escritura creativa en el espacio áulico fue acercarle a los y las alumnos/as toda una serie de propuestas que apelen a sus propios intereses así como despertarles ciertas resonancias afectivas, a través de consignas como la realización de "inventarios de lugares de la provincia de Tucumán". Así, nació el título de la novela de terror *El parque infernal,* asumiendo no sólo el rol de coordinador sino también la dirección editorial.

Bibliografía

Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* (Roberto J. Fuentes Rionda, trad.) en *Revista Sociológica,* año 26, número 73 (pp.249-264).

Alvarado, M. (1988). "De la "composición tema…" al taller de escritura" en M. A. Díaz Rönner. (ed.), *Talleres de escritura: Con las manos en la masa* (pp. 5-24). Buenos Aires, Argentina: Libros del Quirquincho.

Alvarado, M. (2006). "Enfoque en la enseñanza de la escritura" en M. Alvarado (coord.), *Entre líneas: Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 13-51). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.

Andruetto, M. y Lardone, L. (2017). El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Berbel, E. (2012). Taller de escritura creativa para niños y adolescentes. Barcelona, España: Alba Editorial.

Foucault, M. (1996). *De lenguaje y literatura.* Barcelona, España: Paidós.

García, L. R. (2017). "El oficio del taller literario como dispositivo de escritura creativa". *El toldo de Astier,* volumen 15, pp. 71-85. Recuperado de http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero15/pdf/MGarcia.pdf

Pampillo, G. (1988). "Nuevas propuestas para el taller de escritura" en M. A. Díaz Rönner. (ed.), *Talleres de escritura: Con las manos en la masa* (pp. 25-71). Buenos Aires, Argentina: Libros del Quirquincho.

Quintero Gallego, A. y Hernández Martín, A. (2002). *La composición escrita: proceso de enseñanza.* Recuperado de https://www.academia.edu/31044720/LA_COMPOSICI%C3%93N_ESCRITA_PROCESO_DE_ENSE%C3%91ANZA_ANUNCIACI%C3%93N_QUINTERO_GALLEGO_AZUCENA_HERN%C3%81NDEZ_MART%C3%8DN

Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles" en *Propuesta educativa* (pp 63-71). Buenos Aires, Argentina: FlACSO Argentina.

Encuentro de educadores: la educación popular abriendo puentes entre la Universidad y los Movimientos Sociales

Luciana Paola Blacutt
Lucianablacutt@gmail.com
Mariela Ester Cruz
mariela.facultad@gmail.com
Hebert Victor Lima Bevilacqua
Romina Liliana Sosa
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy

Palabras clave: Educación Popular, Universidad, Movimientos Sociales, Formación

Resumen

El siguiente resumen comparte las experiencias formativas de estudiantes, docentes y educadores, que han trabajado junto a la Cátedra de Educación No Formal (Carrera de Ciencias de la Educación de la FHYCS- UNJU) y al Movimiento Norte Libre (ex Barrios de Pie) durante los años 2015 y 2017.

Desde dónde escribimos

A partir del año 2006, la cátedra sostiene una dinámica de trabajo con Movimientos Sociales (M.S.) donde se articulan las tres áreas fundantes del quehacer universitario: docencia, investigación y extensión. La preocupación por la realidad socio-educativa jujeña, el cuestionamiento a los modos de producción y utilización del conocimiento en los ámbitos académicos, nos llevaron a acercarnos a la perspectiva de la Educación Popular Latinoamericana (E.P.) y a la Investigación Acción Participativa (I.A.P.). Quienes escribimos, además de ser auxiliares y adscriptos somos militantes en diversos M.S. En el devenir de esta tarea, participamos en redes que buscan poner en diálogo el saber académico y el saber popular: Red de Educadores Populares jujeños (en nuestra provincia), Red de Investigación Acción Participativa y Educación Popular (R.I.A.P.E.P en la Argentina) y en el Consejo de Educación Popular de América Latina (C.E.A.A.L en Latinoamérica).

La opción ética y política por la E.P. e I.A.P., responden a intereses formativos y académicos que abordan críticamente la realidad. La propuesta, trasciende el despertar de la conciencia de clase, plantea otros modos posibles en la producción de saberes y propone proyectos educativos con enfoques pedagógicos comprometidos con los sectores populares y con la utopía de construcción de contrahegemonía y formación de nuevas ciudadanías.

Por otro lado, se sostiene una propuesta pedagógica para generar "procesos colectivos de construcción y reconstrucción de saberes teóricos - teniendo en cuenta las experiencias y prácticas de los sujetos intervinientes - y de generación de nuevos conocimientos" (Villagra y Zinger, 2017). Lo que implica abordar críticamente el campo de los "espacios educativos más

allá de la escuela"[133], realizando un trabajo de campo entre estudiantes y educadores de organizaciones sociales que permitan desarrollar una praxis conjunta.

Junto a quienes trabajamos

Durante el 2014, Barrios de Pie, se presentaba constituida por dos grandes áreas: Libres del Sur, con una fuerte impronta "política" y Barrios de Pie con líneas de acción "social-comunitario". El trabajo socio-comunitario, se sostenía en el Área de Educación Popular y en el Área de Género, sostenida por las Mujeres de la Matria Latinoamericana (MU.MA.LA).

El Área de Educación Popular contaba con una organización interna conformada por una Coordinación general y una coordinación de área; con plenarios semanales donde se trabajaban temáticas específicas, discusiones políticas, la organización del movimiento, entre otros. El trabajo comunitario consistía en: círculos infantiles y clases de apoyo escolar; encuentros barriales (donde se realizaban jornadas recreativas y festivas); capacitaciones intra-grupales; encuentro con otros Movimientos y planificación e implementación de acciones de protesta.

Esta área históricamente, inició sus actividades a través de los centros de alfabetización que funcionaron de manera intermitente de acuerdo a los espacios y destinatarios que se lograban convocar. Agrupaba un conjunto de integrantes militantes, en su mayoría estudiantes del nivel superior (U.N.Ju. e I.S.F.D.) y docentes desocupados. Estos eran beneficiarios de los Seguros de Capacitación y Empleo (planes sociales) y Capacitadores Laborales. Los centros de clases de apoyo funcionaban en distintos barrios de la provincia de Jujuy: Barrio Alberdi (en Centro de Integración Comunitario), en el Barrio Coronel Arias (en el Centro vecinal del barrio) y en Alto Palpala (centro Vecinal del barrio) del departamento Palpalá.

El Área Género: Mu.Ma.La. contaba con un grupo de compañeras que centraron sus energías en realizar capacitaciones en diversos temáticas referidas a la Defensa de los derechos de la Mujer.

Libres del Sur, es un partido político, a nivel nacional creado en 2006 e integrado por el Movimiento Barrios de Pie. En Jujuy estaba formado por un grupo de militantes que no se reconocían totalmente como parte de Barrios de Pie, ya que afirmaban que éste era su "pata comunitaria". A partir del año 2014, los miembros de Libres del Sur y Barrios de Pie, sumergidos en el contexto socio-político nacional y provincial, inician un proceso de cambio y fractura. Los integrantes del área de Educación optan y reconocen que la E.P. es una opción emancipadora y de lucha política y deciden iniciar nuevos pasos contra hegemónicos en la provincia como un nuevo Movimiento Social, denominándose a la actualidad Norte Libre.

133 Ver paradigma de la Educación Permanente en Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. "Revisión del concepto de Educación No Formal" Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; FFyL- UBA, Buenos Aires, 2006.

El proceso de formación de Educadores Populares

Mediante registros, observaciones y entrevistas hemos logrados categorizar algunos emergentes que surgen de los encuentros de los estudiantes asistentes de la Cátedra y de los educadores miembros de Norte Libre y entre ellas aparecen:

Relación M.S. – Universidad: una primera perspectiva entre educadores estudiantes (E.E.) y educadores militantes (E.M.)

Los procesos de sistematización, reconstrucción crítica y comprensión de experiencias, acorde con el enfoque cualitativo, implica sostener instancias colectivas de producción, reelaboración, intercambio e intervención. Estos momentos permiten a E.E. y E.M. cuestionar sus prácticas, pensamientos y sentimientos, muchas veces cargados de prejuicios negativos de unos hacia otros.

> "Nosotros no pintamos que es todo color de rosa. Ahora con el tema de ustedes, a mis compañeras les molesta lo de la observación, y yo les pregunto ¿qué te molesta? No porque vienen y te observan y es como si te estuvieran usando y yo les digo ¿Por qué no las usas vos también? (…) Pero hay digamos un poco de tensión en el ambiente, por eso que te digo, hay un poco de disconformidad" E.M. 2015

> "Cabe aclarar que al acercarnos al movimiento las impresiones que teníamos, fueron similares a las que la mayoría de las personas manifiestan, "Un Vago que no tiene nada que hacer más que cortar rutas" "Esa gente que vive de arriba, que solo vive de los planes sociales". Por un lado personal, nos acompañaron sensaciones de incertidumbre, de temor a lo desconocido" E.E. 2015

En estos discursos se evidencia la construcción de las subjetividades, propias de un contexto neoliberal que ha sostenido la perpetuación de asimetrías y de lo antagónico, dando lugar a una alienación en los sujetos que transitan ambos espacios educativos (Universidad y M.S.) y a las preocupaciones por mantener soberanía sobre las diversas formas de hacer/producir/transmitir conocimiento. En este sentido, se despliegan representaciones sociales desde lo negativo como: la extracción del conocimiento, y por otro, la violencia social representada por los miembros de los M.S. para los estudiantes. Esta última, da cuenta de la lucha de los sectores populares que se encuentran organizados para disputar garantías de derechos y contrahegemonías, que aún no son reconocidas desde diversas instituciones o actores sociales. Los educadores en sí, no se piensan como sujetos y miembros de idénticas clases sociales, si no, como pertenecientes a las instituciones a las que pertenecen.

Es en esta compleja dimensión subjetiva, la educación se asume como interacción cultural, como diálogo y conflictuación mutua de saberes (Mariño, 1991).

Espacios de formación: demandas y reconocimientos

Mediante los encuentros entre los educadores quedan evidenciadas por un lado, las demandas del M.S. a los estudiantes, por otro, la identificación de acciones formativas del movimiento.

Capacitación para generar actividades desde el Movimiento

> "En tal ocasión una de las personas, expresaba que sentía la necesidad de poder capacitarse más en ¿cómo dar Talleres sobre Género?, veía que al pesar que dan clases de apoyo quieren formarse en estos ámbitos que consideran necesarios saberlos para poder generar actividades desde el movimiento". Registro 2017

Formación teórica específica en determinados temas como E.P. y Violencia de Género

> "Necesitamos saber qué es exactamente E. P., para así darnos cuenta de si la hacemos o no realmente. Todos sabemos que es algo que se construye que no está así establecido. Hasta ahora de todo lo que venimos trabajando no es posible hacer una sistematización, seria genial el que se pueda dar un taller de educación popular para niños." Entrev. 2015

Formación desde la praxis en los M.S.

> "Otra persona plantea que toma al espacio de las clases de apoyo como un espacio de formación práctica, "yo aprendo mucho de los niños, no solo vengo y les enseño sino que también me sirve en la práctica porque estoy estudiando en un profesorado". Entrev. 2015

Los movimientos sociales reconocen en sus prácticas una posibilidad de conciencia y de emancipación de las clases subalterna. Se declaran espacios de resistencia y organización haciendo que lo educativo ocupe un lugar central en el proceso de lucha por la producción de sentidos críticos, y buscan develar las relaciones de dominación existentes. Por lo tanto, la E.P. latinoamericana se ha constituido, para ellos, en una herramienta para orientar las prácticas de los sectores populares, dar cuenta de su singularidad y a la vez, empoderar y ofrecer otras voces al campo pedagógico.

Para los estudiantes revisar las prácticas formativas de los M.S. posibilita, por un lado, entender el papel contradictorio de los espacios educativos en las sociedades clasistas y por otro, facilita identificar prácticas emergentes que precisan ser conceptualizadas en tanto en ella se combinan momentos de reproducción del orden establecido y resistencia.

La posibilidad de la emergencia de otras *subjetividades* educadoras.

Nuestra opción político pedagógica por la educación popular latinoamericana Freiriana, nos llevó a repensar nuestro lugar como educadores populares, militantes, intelectuales, productores de saberes.

El desafío por la formación de Educadores Populares, en los contextos actuales de contradicción entre democracias políticas y gobiernos neoliberales, encaminados al vaciamiento y desinversión de prácticas educativas más allá de la escuela, exige la apropiación de los procesos educativos, que pongan en tensión los órdenes establecidos y construyan alternativas a dicha hegemonía.

La propuesta pedagógica del equipo de Cátedra e Investigación atiende a una "preocupación epistemológica: elaborar un pensamiento de ruptura y superación de lo dado, coherente con la búsqueda ética; generar pensamiento crítico, preocupado por comprender a la realidad para poder encarar su transformación(...) La ciencia surge entonces como conciencia social crítica ligada a la praxis, entendida la crítica no como destrucción o negación abso-luta, sino como superación a través del descubrimiento de límites" (Rigal, 2004, p.20-21).

Nuestras prácticas promueven circulación de los roles de educador y educando, basadas en la recuperación y revalorización de los saberes del conjunto de los involucrados en el acto educativo y ofrecen una ruptura ética con las concepciones funcionalistas, al cuestionar la opresión, la injusticia y la desigualdad como factores de deshumanización.

La educación no es solo ciencia, es praxis, acción y reflexión; es proyecto y como tal debe abrazar la esperanza como posibilidad creadora de lo nuevo. Encaramos la tarea de fortalecer lazos sociales y crear nuevos puentes, que posibiliten articular experiencias, construir participación y favorezcan la emergencia del sujeto político. Reivindicamos el protagonismo de los sujetos (individuales y colectivos) reconociendo su capacidad de creación, recreación y transformación como condiciones necesarias para lo inédito, lo posible, lo utópico.

Bibliografía

Mariño, G. (1991): "Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes". Serie Aportes, 33. Dimensión Educativa. Colombia.

Rigal, L. (2004): "El Sentido de Educar". Miño y Davila. Buenos Aires.

Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006): "Revisión del concepto de Educación No Formal". En Cuadernos de Cátedra - OPFYL; FFyL- UBA, Buenos Aires

Villagra J. y Zinger S. (2015): Cátedra de Educación No Formal [Programa de Cátedra]. Universidad Nacional de Jujuy. Jujuy.

Trabajo docente desde las narrativas y las representaciones de los propios actores sociales.

María Paula Carreras
paulacarreras@hotmail.com
Cynthia Torres Stockl
María de la Paz Nieto Barthaburu
María Alejandra Carreras
Universidad Nacional de Tucumán – Universidad Católica de Santiago del Estero

Palabras claves: bienestar, malestar, trabajo docente, narraciones, representaciones sociales

Introducción

Los estudios sobre bienestar-malestar de los docentes han crecido en cantidad y en contundencia teórica y metodológica durante los últimos treinta años. Desde un punto de vista educativo, el bienestar es un concepto que se extrae de las percepciones de los docentes sobre su existencia o de la visión subjetiva que estos tienen acerca de su propia experiencia vital y profesional, constituyendo- junto a la identidad-, el contexto emocional donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, reportando por esto una influencia directa sobre las prácticas que aquel desarrolla cotidianamente (Yin y Lee, 2012). En torno a esto, De Pablos y González Pérez (2012), establecen que el bienestar pedagógico se puede entender entonces como la valoración cognitiva y emocional del profesorado donde la felicidad, la sensación de plenitud, la autoestima, la motivación y la satisfacción por su trabajo resultan vivencias destacadas pudiendo influir notablemente en los niveles de gratificación experimentados tanto por el profesorado y como consecuencia en el alumnado. Asimismo, el malestar docente es utilizado para definir los efectos de carácter negativo que afectan la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en las que desempeña su rol (Esteve, 1994). En esta dirección es que investigaciones recientes plantean como fuentes del malestar docente aspectos relacionados con la ambigüedad y conflictos del rol, el mantenimiento de la disciplina, la desmotivación en los alumnos, la falta de materiales de apoyo para el trabajo, las presiones de tiempo, el exceso de trabajo administrativo, el descenso en la valoración social de la profesión, la pérdida de control y autonomía sobre el trabajo y la falta de apoyo entre los colegas, entre otros (Kyriacou, 2001; UNESCO, 2005; Martínez, 2000; Becerra, 2005).

Román (2003) afirma que la acción o intencionalidad pedagógica aparece como consecuencia de la forma en que los docentes construyen y validan la imagen de su trabajo, siendo necesario discutir y analizar los factores y variables referidos al universo simbólico que está mediando y afectando la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje que aquellos conducen e instalan en sus espacios laborales. Tomando estas contribuciones es que la siguiente presentación pretende tener acceso a las narrativas y a través de ellas a los universos

representacionales que la población docente sostiene respecto al bienestar y malestar propio de su tarea.

Objetivos

Identificar y describir las categorías que los docentes de dos provincias del Norte Argentino vinculan al bienestar y malestar que experimentan en relación a su propio trabajo.

Método

El muestreo fue intencional no probabilístico. La muestra total estuvo constituida por 258 docentes de diferentes niveles educativos de las provincias de Tucumán y de Santiago del Estero, hombres y mujeres, de instituciones públicas y privadas. La de Tucumán estuvo conformada por 105 docentes con un rango de edad de entre los 21 y 60 años.

La muestra de Santiago del Estero estuvo conformada 153 docentes. El rango de edad fue entre los 22 y los 62 años.

Para la recolección de datos se utilizó una carta dirigida a un colega extranjero, en la cual cada docente debía narrar su propia experiencia considerando los principales obstáculos y satisfacciones que experimentan en su diario.

El análisis de los datos- narraciones- se realizó a través del software IRAMUTEQ versión 7 alpha 2.

La participación de los individuos fue voluntaria y anónima, previo consentimiento informado. Se implementaron cuestionarios de forma autoadministrable y colectiva.

Resultados

El programa identificó 161 corpus textuales; 1283 ocurrencias, 799 formas y 661 hápax. Se conformaron 18 categorías vinculadas tanto bienestar como a malestar.

En cuanto al bienestar, el análisis de similitud identifica principalmente dos núcleos irradiadores de sentido constituidos por las categorías: “tarea gratificante” y “formar personas”, el primer núcleo estrechamente vinculado a “momentos lindos” y “reconocimiento”, ambas asociadas asimismo con “afecto de los alumnos”, “buen clima de trabajo”, “trabajo en equipo” y el segundo núcleo fuertemente vinculado a “valores”, “responsabilidad”, “compromiso”, “respeto” y “vocación”.

En cuanto al malestar, el mismo análisis recién mencionado identifica principalmente un núcleo irradiador de sentido constituido por la categoría: “bajo salario”, estrechamente vinculado a “paupérrimas condiciones materiales”; “falta de compromiso de los padres” y “falta de interés de los alumnos”.

Discusión

En base a los análisis precedentes es posible establecer de manera general que para los participantes del estudio, la docencia, constituye una ocupación abocada a la formación de personas no solo en conocimientos específicos sobre una determinada disciplina sino también en virtudes, cualidades y valores, siendo esta faceta, la que junto con otras, circunscriptas a la modalidad de trabajo practicada usualmente, el entorno humano a ella asociado y el reconocimiento por parte de los alumnos, hacen que la labor devenga en una vivencia sumamente bienestante. Sin embargo, las circunstancias concretas en las que se desarrolla el empleo- centradas particularmente centradas en la insuficiente retribución económica así como en la carencia tanto de recursos básicos para su efectivo ejercicio como de apoyo social e interés por parte del alumnado a quién va dirigida- , resultan en las principales causas del malestar. De estos hallazgos se desprenden posibles contribuciones a la generación y aplicación de dispositivos orientados a la mejora de las condiciones laborales de la docencia en la actualidad, rescatando el valor de la misma, en tanto profesión comprometida con la transformación y el avance social.

Bibliografía:

Abric, J. C. (2001) *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.

Becerra, S. (2005): "El clima educativo en establecimientos que han desarrollado esfuerzos de innovación, en el marco de la reforma educativa chilena". XVIII Encuentro de Investigadores en Educación. CPEIP. Santiago de Chile.

De Pablos, J. y González Pérez, A. (2012) "El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza". *Revista Fuentes, 12,* pp. 69-92.

Esteve, J. (1994) *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

Jodelet, D. (1986) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En S. Moscovici, (Comp.), Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, España: Paidós, pp. 469-494.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. Educational Review, 53(1).

Martínez, A. (2000). "Malestar docente y profesionalización en América Latina". *Revista española de educación comparada*, 6, pp 87-112.

Moscovici, S. (1961) La psychanalyse, son image et son public. Paris: PUF.

Román, M. (2003). "¿Porqué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?". *Persona y Sociedad*, 17 (1), pp. 113-128.

UNESCO (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay". Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Yin, H.-B. y Lee, J. C.-K. (2012). "Be passionate, but be rationale as well: Emotional rules for Chinese teacher's work". *Teaching and Teacher Education*, *28,* pp. 56-65.

"Los actos escolares" Poder ideológico y construcción identitaria

Juan Bautista Castaños
bautistacultura@yahoo.com.ar
Instituto Superior de Formación Docente Nº 142 San Andrés de Giles, Provincia de Buenos Aires, República Argentina.

Palabras clave: Actos escolares-Historia-Folklore-identidad

Justificación

El presente trabajo se encuentra circunscripto al análisis de la función que cumplen los actos escolares en principio en tres instancias: en la escuela, en la sociedad y en el alumno, que según el análisis que veremos, este último es asumido como objeto de reproducción y no como sujeto de derechos. Analizar que repercusión tienen en cada uno de ellos y cuáles son sus interacciones en el entramado socio educativo si las hay. Pero para lograr un avance sobre el tema, y teniendo en cuenta las características de los actos escolares en el sistema educativo Argentino (aunque me constan similitudes en otros países de la patria grande), ponemos en tensión las herramientas políticas, teóricas, estéticas y metodológicas de que se valen para su puesta en acto. Así, asumimos al folklore como disciplina una de las principales herramientas, aunque también lo sea la dramaturgia y la narrativa entre otras. El anclaje en esta disciplina en particular, tiene su sustento en la construcción identitaria que la conjunción de la historia y el folklore presuponen su legitimación con que el acto escolar es puesto en marcha por autoridad Estatal en el marco de su poder ideológico superestructural. Pero a lo largo de las observaciones de campo que he realizado, es dable deducir que ni los contenidos disciplinares de la historia ni los del folklore, se corresponden con su puesta en el acto estético con la transpolación de los hechos a la puesta simbolizadora. Asimismo si tenemos en cuenta las variables de subjetivación que infiere el acto escolar para los observadores, se plantea un dilema dicotómico errático: lo que se enseña en el aula no se condice con lo que se representa en el acto escolar, o se condensa en otras formas menos complejas pero más significativas. Entonces deviene una pregunta: ¿qué es lo que el poder ideológico instrumentado por la institución escolar quiere transmitir o reproducir? La respuesta puede abarcar varias dimensiones: la formación docente, los objetivos institucionales, en trabajo interdisciplinario entre otras.

Un análisis de estas variables puede traccionar positivamente para una nueva propuesta de ordenamiento curricular que sea acompañado y coherente con su organizador simbólico y si este realmente debe permanecer dentro de las estructuras escolares teniendo en cuenta que reproduce un modelo colonial y antipopular.

Sumilla

A lo largo de la historia, todos los tipos de agrupamientos de personas expresaron en forma pública una diversificación muy amplia de "rituales" tendientes a fortalecer, vía la simbolización, la cuestión que lo fundaba. Estas simbolizaciones primarias u originarias tomaron los más disimiles rumbos, fundamentalmente la resignificación de aquellos simbolismos que tomarán formas de propaganda, en muchos casos doctrinaria. Esta idea general, imposible de abordar en todas sus dimensiones en este trabajo, se cristalizará para el caso del periodo decimonónico tardío del espacio Rioplatense, con la formación de los "Estados Nación" y tendrá como aliado propagandístico al "criollismo" romántico que fortaleció la literatura con la generación del 80. En esa consolidación confluyen múltiples elementos a través del tiempo. Algunos, como los usos del pasado, fueron de importancia decisiva para la construcción de un patrimonio memorístico. (Poggi, M. en Amadori, A. Di Pascuale M. 2013). El discurso literario criollista tomó suma relevancia dentro de la disciplina *Folklore* donde encontró un aliado para la difusión de sus discursos y fue el encargado de fortalecer la idea de "Patriotas", sobre todo en los actos escolares, donde el simbolismo adquiere nuevo estatus durante el S.XX: La conversión de las ideologías escritas por los movimientos narrativistas del criollismo puro, a la puesta estética, fue la tarea del folklore tal y como se lo identifica hoy día. Trataremos de aproximarnos a identificar que significación adquiere la práctica de las proyecciones folklóricas[134] y que función cumplen en la actualidad; Qué conexión existe entre la historiografía aplicada en las curriculas educativas y el folklore. Estos planteos servirán para identificar si es posible que a partir de los actos escolares se puedan resignificar los procesos históricos, los actos, los hechos y las personas que fueron sus protagonistas, como así también las proyecciones folklóricas genuinas.

Pero la mirada debe abarcar nuevos interrogantes. Por un lado los hambitos: el regional, el local e incluso el familiar. Entonces pondremos en tensión la idea de indagar a cerca de la ausencia de resignificaciones de las historias locales y regionales en los actos escolares, no solo de las fechas significativas impuestas por los calendarios, sino también, y considero de más importancia, aquellas que hacen a los procesos formativos políticos, económicos y socio-culturales de las pequeñas comunas que sin dudas no fueron ajenas a los episodios históricos más relevantes, resaltando la influencia de la vida municipal en la historia nacional (Aubin, j. cit a Joaquin V. Gonzalez. 1906) y por otro es preciso focalizar la atención en los actores utilizados para protagonizar esta reproducción ideológica institucional: los alumnos; y a partir de allí indagar cuál es el uso que se hace de ellos, quienes los eligen, que roles les son asignados, por qué y para qué son expuestos dentro de esta estructura históricamente simbólica como son los actos escolares.

134 Las proyecciones folklóricas son obras de autor que intentan imitar, reproducir, interpretar , evocar o estilizar las manifestaciones tradicionales del pueblo.

La Historia y el folklore, una como ciencia social y la otra reducida a disciplina artística, se combinan sin ningún tipo de rigor de contenidos, para multiplicar un mensaje muchas veces sin sentido que solo cumple con un calendario impuesto por el poder institucional y que en la actualidad impone organizadores simbólicos tendientes a justificar las políticas educativas de las nuevas derechas latinoamericanas.

El canon literario y la exclusión o inclusión de la poesía popular. Coplas y copleras en el ámbito de la educación hoy

María Graciela Castro
magracielacastro@yahoo.com.ar
Facultad de Filosofía y Letras UNT

Palabras claves: canon literario - poesía popular - identidad

Mi trabajo de investigación sobre la recopilación de poesía oral, particularmente en los *Cancioneros Populares* de Juan Alfonso Carrizo[135], me llevó a considerar el canon de la Literatura Argentina. Fue un punto de partida para ubicar qué espacio ocupó la poesía de tradición oral en el paradigma establecido por Ricardo Rojas[136] desde comienzos del siglo XX y vigente hasta entrada la década de los 80. Consideré además ejemplares de sobre Literatura Argentina de otros autores para establecer comparaciones con el canon conformado desde la visión por Rojas.

La formalización del canon, según el escritor Tomás Eloy Martínez, compete más al docente, y al lector le da cierta seguridad sobre cuáles son los textos que no puede dejar de leer.

En el tomo V de su *Historia de la Literatura Argentina*, Ricardo Rojas se explayó sobre "Nuestra poesía primitiva", a la que identificó con la poesía oral, que se cantaba acompañada con la música y la danza. Esta poesía es anónima y el pueblo fue apropiándose de ella para cantarla, por sentirse identificado con temas predominantes de los cantares, como el amor y la muerte. Rescato del concepto de Rojas, la referencia a los repertorios de los músicos que sirvieron para identificar y difundir las expresiones de nuestra lírica popular.

La *Historia de la literatura argentina*, dirigida por Rafael Arrieta (1958-60), dedica mayor espacio a la poesía de difusión oral. El tomo V, dedicado al folklore y a la literatura, cuenta

135 Juan Alfonso Carrizo (1885-1957), maestro, recopilador, investigador, nació en Catamarca y allí inició el trabajo de compilación de la lírica tradicional que circulaba oralmente entre los años 1920 y 1940 aproximadamente. Escuchando a los pobladores de las provincias del Noroeste Argentino, llevó esa poesía tradicional a la escritura y trabajó en la edición de los Cancioneros Populares de distintas regiones del país. Se ubica a Juan Alfonso Carrizo como el investigador que documentó el mayor número de cantares orales y tradicionales de la sociedad criolla en la región del Noroeste Argentino, a la vez que realizó un estudio comparativo e histórico con cantares de Hispanoamérica y Europa. Mi tesis doctoral "Voces en los Cancioneros de Juan Alfonso Carrizo" fue defendida y aprobada el 15 de agosto de 2015 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.

136 La actividad de Ricardo Rojas (1917-1022), se centró en organizar, seleccionar y jerarquizar el material bibliográfico a partir de las últimas décadas del siglo XIX. Canon que no fue cuestionado y se mantuvo hasta entrada la democracia en Argentina en el año 1983.

con la colaboración de Augusto Raúl Cortazar[137] y Luis Franco[138], y presenta una reseña de los *Cancioneros populares* que cubren las regiones del país, con un reconocimiento hacia los compiladores. Así es que además de detenerse en el trabajo de Juan Alfonso Carrizo, hace referencia al *Cancionero popular de Cuyo* (1938) a cargo de Juan Draghi Lucero; al *Cancionero de Santiago del Estero* (1941) a cargo de Orestes Di Lullo y al *Primer Cancionero popular de Córdoba* (1948) a cargo de Guillermo Terrera y el *Romancero* de Ismael Moya (1941).

En este capítulo, se describe el material recopilado en los *Cancioneros* referidos, y en un análisis comparativo, se deduce que la "copla" es la especie poética predominante. Al pormenorizado estudio coordinado por Arrieta se agrega una referencia a las formas narrativas que conforman el folklore, tales como cuentos, leyendas, tradiciones, fábulas, mitos entre otros.

La *Historia de la literatura argentina*, editada por el CEAL, en el año 1967, contiene en el tomo III, el capítulo "El folklore y su proyección literaria", allí leemos sobre el canon literario, "que habitualmente tiende a excluir las expresiones literarias no escritas que circulan gracias al vehículo de la palabra hablada, anónimas, de incesante reelaboración en variantes, de matiz regional". (1968: 1345)[139]

Augusto Raúl Cortazar situó este tipo de expresiones dentro del folklore y destacó que esta disciplina abarca además de las especies literarias anónimas, a todos los aspectos de la vida tradicional de grupos o comunidades populares, tales como la música, la danza, las comidas. En este grupo de estudiosos y maestros, la edición del CEAL ubicó a Juan Alfonso Carrizo y su trabajo de recopilación de los *Cancioneros*. La trascendencia de la obra de Carrizo se plantea como el impulso que dio pie para otras investigaciones folklóricas. Como sucesores del trabajo iniciado por Carrizo, señala a Juan Draghi Lucero y su *Cancionero Popular de Cuyo* (1938); a Orestes Di Lullo y su *Cancionero Popular de Santiago del Estero*; a Guillermo Terrera y su *Cancionero Popular de Córdoba* (1948); a Ismael Moya y su *Romancero* (1941) y a Isabel Aretz, y su *Cancionero poético-musical de La Rioja* (1967).[140]

En el proceso de mi investigación he observado que en los ámbitos de enseñanza y aprendizaje de la literatura, generalmente se ha excluido a la poesía popular por considerarse como "una particularidad" dentro del canon de la literatura -escrita y académica-.

---

137 Augusto Raúl Cortazar (Salta, 1910- Buenos Aires, 1974) Profesor en Letras y Abogado. Se dedicó a la docencia y a la investigación. Fue profesor titular de Literatura Argentina, Folklore General y Ciencias Antropológicas, orientación folklore. Por iniciativa suya se creó el Seminario de Folklore y la Carrera de Licenciatura en Folklore. Considerado como el más grande folklorólogo de nuestro país. Publicó: Qué es el Folklore, El Carnaval en el folklore calchaquí, Esquema del folklore, Folklore literario y literatura folklórica, Poesía gauchesca, entre otros títulos. En el capítulo V de esta tesis haré referencia sus lineamientos.

138 Luis Franco (Catamarca, 1898- Buenos Aires, 1988) Poeta y ensayista. Escribió los poemarios: La Flauta de Caña, Libro del gay vivir, Coplas del pueblo, Los trabajos y los días, Pan y Constelación. En 1941 recibió el Premio Nacional de Literatura. Fue colaborador del diario La Prensa de Buenos Aires.

139 Como estudiante de la carrera de Letras, en nuestra Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, tuve acceso en mi formación, a las ediciones de Ricardo Rojas, de Rafael Alberto Arrieta y a la propuesta innovadora del CEAL que, en su momento, se vendió en los quioscos a partir de fascículos para su posterior encuadernación. Recuerdo los fascículos que conformaron la colección "Capítulo" y estaban acompañados por un libro pequeño que correspondía a un autor del período representado en el fascículo.

140 Isabel Aretz fue la encargada de de registrar la música de los cantares que había recopilado en los Cancioneros Juan Alfonso Carrizo, tarea que le fue encomendada por la Universidad Nacional de Tucumán en el año 1940.

Sin embargo y pese a los paradigmas de literatura establecidos para la enseñanza en las escuelas, en este siglo XXI, la copla es la expresión de la poesía popular que cobra cada vez más fuerza desde las voces que la difunden.

En el contexto actual, la resignificación de la copla y la música que la acompaña en el ámbito de la educación y en la comunidad se reflejan en testimonios que registro desde la prensa escrita y oral en Tucumán:

- Participación de copleras de todas las edades en fiestas tradicionales y actos públicos vinculados con la afirmación de nuestra identidad
- Homenajes a personas que dedicaron su vida al rescate de poesía de difusión oral.
- Formación de copleras y grupos de copleritos en las escuelas, entre otras actividades.

Todas estas manifestaciones culturales, buscan aunar un discurso artístico que testimonia nuestra identidad y la copla es el cantar que resuena, reproduciendo las voces de generaciones que la cantaron y cantan[141]. Refiriendo a la teoría de que la poesía tradicional nació para ser cantada, esta poesía oralizada mantiene su vitalidad principalmente en las voces de mujeres, que todavía acostumbran acompañar el crecimiento de sus hijos, con cantares que escucharon de pequeñas, desde la voz de sus madres, que a la vez las escucharon de sus abuelas.

Bibliografía

Arrieta, Rafael Alberto (Director). (1958/1960) *Historia de la literatura argentina.* Buenos Aires, Peuser.

Historia de la Literatura Argentina. (1968) CEAL, Centro Editor de América Latina, Amorrortu.

Rojas, Ricardo. (1957) *Historia de la Literatura Argentina*, Buenos Aires, Guillermo Kraft Ltda.

Colombres, Adolfo. (2007) *Sobre la cultura y el arte popular*. Buenos Aires, Ediciones del Sol.

Frenk, Margit. (1991) "La poesía oralizada y sus mil variantes" en Universidad Autónoma de México, volumen XXIX.

Havelock, Eric. (2008) La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre la oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente, Barcelona, Paidós.

Orquera, Fabiola (ed. y coord.). (2010) Ese ardiente jardín de la república. Formación y desarticulación de un "campo" intelectual cultural: Tucumán 1880-1975, Córdoba, Alción

Zumthor, Paul. (1985) "Permanencia de la voz" en Revista del Correo de la Unesco, Agosto, año XXXVIII, 4-8.

141 "Recordarán a Leda Valladares con una rueda abierta de canto con caja Con la participación de copleras del valle Calchaqui, músicos y artistas tucumanos, este jueves 21 de marzo a las 20.30 en el Centro Cultural Virla se realizará un reconocimiento con una rueda abierta de canto de caja para recordar a Leda Valladares" en https://lv12.com.ar/nota/56108/recordaran-a-leda-valladares-con-una-rueda-abierta-de-canto-con-caja-

Gaspar Risco Fernández y el desarrollo de dos experiencias de Educación Popular entre Dictaduras. Avances de una investigación

Susana Inés Herrero Jaime
suziherrero@gmail.com
CONICET / INVELEC

Palabras clave: Educación popular, dictadura, Tucumán, política

Los dos últimos golpes de Estado significaron para nuestra provincia momentos trágicos, de ruptura del tejido social, del campo cultural y de la economía regional: en 1966, con el cierre de 11 de los 27 ingenios en funcionamiento se vivió una de las crisis más importantes de la industria azucarera, la que afectó principalmente a los trabajadores del interior, muchos de los cuales se vieron obligados a emigrar hacia otras ciudades en búsqueda de trabajo. Con ello, nuestra provincia alcanzó alarmantes niveles de desocupación y deserción. A su vez, 1976 fue el año en el que comenzó el período más terrible de la historia nacional, siendo nuestra propia provincia su preliminar "sala de ensayo" a raíz de la puesta en práctica del terrorismo de estado con el Operativo Independencia. Se trata de dos momentos que se despliegan entre las décadas del 60 al 80, y que se encuentran vinculados y en consonancia con otros que acontecieron en el resto de América Latina, resultado de la intromisión progresiva de las fuerzas del norte que luego de la Guerra Fría buscaban afianzar su dominio en "el patio de atrás". Para este objetivo, era fundamental eliminar la influencia del pensamiento de izquierda que, con la Revolución Cubana como hecho político y simbólico, impregnaba el espíritu de la época.

Este contexto nos ayuda a comprender cómo no es casual que sea en los 60 el momento en el que nuevas ideas pedagógicas entran en escena en los debates académicos y en la praxis de los jóvenes militantes, dando lugar desde espacios estatales y no estatales a experiencias de educación popular influenciadas principalmente por el pensamiento de Paulo Freire. Tales ideas ponen en cuestión las relaciones de poder que acontecen en el vínculo pedagógico, reivindican el papel de los participantes de dicho proceso como constructores recíprocos del saber y con ello recupera la dimensión política y emancipadora de la educación.

Múltiples historias de lucha y resistencia pueden rastrearse en este momento en todo el continente y Argentina no es la excepción. En ello consiste este trabajo, pues, pretendemos recuperar y reconstruir una historia local que tiene como protagonista al filósofo y teólogo Gaspar Risco Fernández, quien lleva adelante una serie de experiencias de educación popular en medio dos contextos dictatoriales.

La primera de ellas se desarrolla entre los años 1968 a 1971, cuando Risco se desempeña como Presidente del Consejo Provincial de Difusión Cultural. Desde este espacio inaugura la "secretaría del interior" y desde allí forma un equipo con varios jóvenes –muchos de los cuales

formaban parte de agrupaciones que realizaban trabajo social en barrios carenciados- y se adentra en el interior tucumano, proponiendo pequeñas actividades –en general encuentros de cine debate- que le permiten ir estableciendo vínculos con sus pobladores y, posteriormente, poner en práctica los "círculos de cultura" en donde los participantes -lugareños y foráneos-, podían hacer dialogar sus perspectivas y ser a la vez maestros y aprendices. Sin embargo, el contenido social que se abordaba y la perspectiva crítica desde la cual se lo hacía comenzaron a ser considerados como sospechosos en ese contexto y en 1971 Gaspar Risco Fernández fue obligado a renunciar por el mismo poder que le había conferido su cargo.

Si bien se trató ~~entonces~~ de un episodio suspendido "manu militari", su reconstrucción es posible debido a la recuperación que realiza la periodista y poeta Dora Fornaciari en su libro titulado "El campesino tucumano, educación y cultura". Gracias a que algunos ejemplares de este volumen sobrevivieron, podemos tener una idea del modo en que el método Freire fue tomado y adaptado a nuestra situación local, asumiendo con ello rasgos singulares a partir de los aportes del filósofo tucumano, quien tiene una mirada crítica respecto al modelo educativo de corte sarmientino que prevaleció en nuestro país y que, según su opinión, significó para nuestras culturas originarias un verdadero "cercenamiento cultural".

En otro trabajo[142], indagamos en torno a los itinerarios biográfico-intelectuales que vinculaban a Freire y a Risco y al modo en que los escritos del brasilero llegan a Gaspar de manera tan temprana. En esta oportunidad queremos completar aquella investigación y ocuparnos de dos aspectos que en aquel momento no consideramos. El primero de ellos es centrar nuestro análisis en las singularidades didáctico-pedagógicas que Risco y su equipo aplican en este contexto, y las ideas filosóficas con las que se comprometen. Para ello es fundamental revisar "Antropología Cultural del Azúcar", libro del pensador tucumano~~,~~ publicado en 1991, que reúne una serie de textos en los que se recupera esta experiencia con una madurez mayor a la que se expresa en el primer libro citado, posibilitando con ello una mejor comprensión conceptual y política del proceso. Aquí se reproducen, por ejemplo, las cartas publicadas en el diario provincial *La Gaceta,* en el que se puede ver el intento de acercamiento que desde el Consejo Provincial de Difusión Cultural se realiza con FOTIA, las justificaciones que presenta Risco para hacerlo y las reflexiones posteriores a la negativa dada por el gremio azucarero; o la polémica establecida con Conrado Egers Land, al ser acusado por ~~este~~ éste de actualizar en su práctica el viejo oxímoron sarmientino "civilización o barbarie", ante la cual Risco Fernández sostiene que su crítico no está teniendo una comprensión cabal de su propuesta, la que, muy por el contrario, reivindica los saberes populares.

Nuestro segundo objetivo consiste en vincular esta primera experiencia con una segunda, en la que Gaspar Risco se ve involucrado más adelante, cuando es declarado cesante y

142 Una apropiación del pensamiento de Paulo Freire en el Noroeste Argentino: pensamiento y experiencia colectiva en Gaspar Risco Fernández, en prensa

separado de sus tareas docentes en la cátedra de Filosofía Medieval de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT por las políticas persecutorias del último golpe militar, entre los años 1978 a 1983. En dicho período, el filósofo se vincula a dos instituciones comprometidas con la educación popular: INCUPO y ALER, tomando en ellas cargos directivos. Esta posición le permite viajar a diferentes puntos de América Latina, y estar en contacto con nuevas experiencias de educación popular y de radiofonía, con lo que llega a elaborar profundas reflexiones en torno a las posibilidades comunicativas de aquel medio y las consideraciones que sobre ellas es necesario tener debido a su poder de penetración cultural, ideas que, por su actualidad, bien podrían tenerse en cuenta en nuestro contexto comunicativo, ampliado por el acceso a las nuevas tecnologías.

Consideramos que la presentación de este trabajo puede resultar interesante en este evento científico ya que aborda de manera directa las relaciones entre educación y política, poniendo en cuestión –tal y como lo hacen las experiencias de educación popular- algunas ideas fundamentales de nuestro sistema educativo nacional pero con el aditivo fuertemente relevante de haber sido desarrolladas durante gobiernos de facto, y con poblaciones cuyos derechos fueron sistemáticamente vulnerados al tratarse de zafreros que habían quedado excluidos del sistema productivo en el primer caso y, en el segundo, de campesinos, muchos de los cuales pertenecían además a pueblos originarios. Se trata de una experiencia desarrollada en Tucumán por un académico -que forma parte de los intelectuales destacados de este congreso- y que desarrolla una especial sensibilidad con las condiciones históricas y culturales de su propia provincia en un momento determinado. Esta búsqueda lo conduce a tener contacto con ideas que comenzaban a ser conocidas en algunos ámbitos en América Latina y que con absoluta novedad son tomadas y puestas en práctica, conformando con ello un recorrido poco conocido de la trayectoria de Risco en nuestra academia, y que lo ubican además como uno de los receptores y transmisores de las ideas de Freire por el continente. Contamos para este trabajo con una serie de datos recopilados a partir de entrevistas realizadas a diferentes personas que fueron vinculándose a Risco en estos proyectos, tanto en el momento de Difusión Cultural como al de INCUPO y ALER, como con algunos textos que contribuirán a la elaboración de una síntesis bastante completa del proceso. Asimismo, esta experiencia es analizada desde el punto de vista particular de la historia tucumana, ya que este trabajo forma parte de un proyecto más amplio que indaga en las ideas filosóficas y sus prácticas en el marco de la noción de *región* en intelectuales de Santiago del Estero y Tucumán, siendo Gaspar Risco Fernández nuestro objetivo de estudio local y este escrito un avance en la concreción de este.

Bibliografía

Azcoaga, Germán Luis y Ovejero, Verónica Alicia, "La experiencia de los Cursos de Promotores Culturales del Consejo Provincial de Difusión Cultural (1968-1970)", *Actas XIII Jornadas Regionales de Estudiantes de Historia,* "Historia, Política, Sociedad y Cultura", San Miguel de Tucumán, trabajo publicado en CD-ROM. ISSN: 1669-7715, 2010 (B).

Beorlegui, Carlos, "La generación de los años 70. Las filosofías de la liberación" en *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano: una búsqueda incesante de la identidad,* Bilbao, Universidad de Deusto, 2004.

Crenzel, Emilio, *El Tucumanazo,* Tucumán, Colección Diálogos, Facultad de Filosofía y Letras UNT, [1991] 2004.

--------"El Operativo Independencia en Tucumán" en Orquera, Fabiola, Comp. Ese Ardiente Jardín de la República. Formación y desarticulación de un "campo" cultural: Tucumán, 1880 – 1975, Tucumán, Alción Editora, 2010.

Fernández Mouján, Inés, "Los Trazos de la Escritura de Freire", *Tabula Rasa,* Bogotá, 2011, n° 14, pp. 11-28.

Fornaciari, Dora, *El campesino tucumano, educación y cultura,* Tucumán, Centro de Documentación e Información Educativa. Secretaría De Estado de Educación y Cultura, 1971.

Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad,* Bs. As, Siglo XXI, [1965] 2015.

---*Pedagogía del Oprimido,* Bs. As, Siglo XXI, [1970] 2015.

Risco Fernández, Gaspar, *Antropología Cultural del Azúcar,* Tucumán, Centro de Documentación e Información Educativa, Sec. De Estado de Educación y Cultura, 1995.

Rodríguez, Lidia M., Paulo Freire, una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido. Bs. As. Colihue. 2015.

---"Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe", en Moreno Martínez, P.L y Navarro García, C. (Coords.) en *Perspectivas históricas de la Educación de personas adultas,* Universidad de Salamanca, 2009, vol. 3, n° 1, pp. 65-82.

Marin, Carlos, Moreno, Silvia M. y Rubano, María Del C., "Paulo Freire: Una pedagogía desde América Latina", *Ciencia, Docencia y Tecnología,* Entre Ríos, Universidad Nacional de Entre Ríos, 2007, vol. XVIII, n° 34, pp. 129-171.

Santos Lepera, Lucía y Folquer, Cynthia, "Las fracturas en el mundo católico: religión y radicalización política (1955-1976)" en *Las comunidades religiosas: entre la política y la sociedad. Tucumán, siglos XIX y XX,* Bs. As, Imago Mundi, 2017, pp. 95-134.

Orquera, Yolanda Fabiola del Valle, "El Consejo provincial de Difusión Cultural" (1969); "La promoción de la cultura en el interior de Tucumán" (1971) y "De la impaciencia a la desesperanza" (1970), en Orquera, Fabiola, Comp. *Ese Ardiente Jardín de la República. Formación y desarticulación de un "campo" cultural: Tucumán 1880–1975*, Tucumán, Alción Editora, 2010.

---"Crisis social y reconfiguración simbólica del lugar de pertenencia: sentidos de la "tucumanidad" en un contexto de crisis (1966-1973)", en Orquera, Fabiola, Comp. *Ese Ardiente Jardín de la República. Formación y desarticulación de un "campo" cultural: Tucumán 1880–1975*, Tucumán, Alción Editora, 2010.

Schkolnik, Iris, "Los Sacerdotes para el Tercer Mundo en Tucumán, protagonistas del conflicto azucarero. El ingenio San Pablo, enero de 1968", *XI Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia,* Tucumán, Departamento de Historia, Facultad de Filosofía y Letras UNT, 2007, pp. 1-20.

Torres Novoa, Carlos Alberto, "Voces y silencios en la pedagogía de Paulo Freire", *Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC),* Bs. As., 2017, año 8, n°11, pp. 74-87.

La Experiencia pionera de la Carrera de Posgrado en Comunicación para el Desarrollo en la Universidad Nacional de Tucumán. Un balance 20 años después

Fernando Korstanje
fkorstanje@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras - UNT

Palabras claves: comunicación - desarrollo - formación - rural

Introducción

En 1998 se inició en la Universidad Nacional de Tucumán, la primera experiencia universitaria de enseñanza de la Comunicación para el Desarrollo. Esta experiencia pionera contó con el apoyo de una agencia especializada de las Naciones Unidas, la FAO, y se propuso formar un graduado experto en el diseño, implementación y evaluación de estrategias y sistemas de comunicación y la producción de materiales destinados a procesos educativos, de información y de capacitación (Korstanje & Marcos, 2001). A más de 20 años de su puesta en marcha se plantea como hipótesis la validez actual y pertinencia de aquella experiencia pionera y la necesidad de incorporar en el mundo académico propuestas de formación de comunicadores para el cambio social

Metodología / documentación / materiales

Se revisan las propuestas académicas formuladas por la UNT en el año 1998 y las evaluaciones que recibiera por parte de instituciones y autores locales, nacionales e internacionales. Se analiza la producción realizada por los estudiantes y las evaluaciones realizadas por al menos 5 egresados entrevistados. (CDESCO, 1999) (Calvelo Ríos, 1999) (Facultad de Filosofía y Letras UNT, 1998) (Korstanje & Marcos, 2001) (Facultad de Filosofía y Letras. UNT, 2001) (Baranquero & Herrera-Huérfano, 2012) (Irigoin, Whitacre, Faulkner, & Coe, 2002) (Huarcaya, 2006)

Resultados

El posgrado en comunicación para el desarrollo se inserta en la universidad como una propuesta para formar un nuevo profesional basándose en la experiencia formalizada de los proyectos de comunicación llevados a cabo por la FAO desde hace más de 40 años en numerosos países de África, Latinoamérica y el Caribe.

La especialización, como propuesta educativa a nivel de posgrado, apuntó a la formación de un profesional capaz de producir mensajes destinados a la educación y a la capacitación con el objetivo de mejorar la calidad de vida de la población, principalmente de la que sufre mayores niveles de marginación, incrementar la eficiencia de las inversiones que se realizan en pro del desarrollo y asegurar los niveles de participación que contribuyan a hacer del

desarrollo un proceso endógeno, autogestionado y sustentable. Es importante diferenciar esta propuesta académica de la de la mayoría de las carreras de comunicación existentes en América Latina. Estas forman profesionales orientados al trabajo en los medios masivos, la publicidad comercial, las relaciones públicas, la comunicación institucional y el análisis del discurso, con diseños curriculares que se ocupan de los problemas relacionados con esas áreas (generalmente con un exceso de contenidos teóricos y escasez de práctica en condiciones reales). Cuando distintas instituciones, universidades y organismos que trabajan en proyectos de desarrollo necesitan personal capacitado en comunicación, se convoca al personal formado en estas líneas.

El resultado de aplicar los esquemas de los medios masivos a los mensajes de carácter cognitivo para procesos de enseñanza-aprendizaje resulta en ineficiencia e imposición de códigos y contenidos a las comunidades. Y esto sucede porque no hay ofertas de formación alternativa, que puedan cubrir estos aspectos con idoneidad. Por otro lado, es sabido que el uso de herramientas y estrategias relacionadas a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pueden potenciar los procesos educativos. Sin embargo, como queda evidenciado en multitud de situaciones vinculadas a la educación formal, no basta con disponer de ellas sino que hay que saber cuáles son las apropiadas para cada situación y cómo utilizarlas. Fundamentalmente, el posgrado contribuye a llenar este vacío en los currícula universitarios: la formación de profesionales en el área de la comunicación científica, pedagógica, y para la organización participativa. El perfil de graduado es un experto en el diseño, implementación y evaluación de estrategias y sistemas de comunicación y la producción de materiales destinados a procesos educativos, de información y de capacitación. Es a partir de este planteo que se ha logrado poner en marcha una propuesta que, adicionalmente, consigue superar el tan inquietante distanciamiento entre la universidad y la sociedad, acercando a ambos universos en la construcción conjunta de mensajes destinados a la educación, información y capacitación de la población en forma masiva.

Conclusiones

El informe final de la carrera, las opiniones de los egresados, la demanda laboral sobre egresados y docentes, los premios y reconocimientos recibidos, la producción audiovisual recopilada, las menciones en publicaciones internacionales de la experiencia, permiten concluir la necesidad de abrir un debate sobre la necesidad de recrear en el ámbito académico una oferta que permita formar un profesional con el perfil de comunicador para el desarrollo o comunicador para el cambio social.

Bibliografìa

Baranquero, A., & Herrera-Huérfano, E. (2012). Un Panorama De La Formación Especializada En Comunicación, Desarrollo y Cambio Social. *Razón y Palabra*, 235-248.

Calvelo Ríos, M. (Mayo de 1999). *Informe Final de la Carrera de Especialización en Comunicación para el Desarrollo.* Obtenido de CDESCO: http://www.cdesco.org/experiencia/carrera/informecarrera98.pdf

CDESCO (Dirección). (1999). *Informe de la Carrera de Especialización en Comunicación para el Desarrollo 1998-1999* [Película]. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=pC4z9ZXVfkA

Facultad de Filosofía y Letras UNT. (1998). *Documento completo de la Carrera de Posgrado en Comunicación para el Desarrollo 1998-1999.* Obtenido de CDESCO: http://www.cdesco.org/experiencia/carrera/proyectocarrera.pdf

Facultad de Filosofía y Letras. UNT. (2001). *Carrera de Posgrado. Especialización en Comunicación para el Desarrollo.* Obtenido de CDESCO: http://www.cdesco.org/experiencia/carrera/2proyecto%20carrera.pdf

Huarcaya, G. (2006). El comunicador para el desarrollo y el cambio social. Apuntes para la construcción de un perfil. *Revista de Comunicación. Universidad de Piura*, 20-39.

Irigoin, M., Whitacre, P. T., Faulkner, D. M., & Coe, G. (Noviembre de 2002). *Mapa de competencias de la comunicación para el desarrollo y el cambio social:Conocimientos, habilidades y actitudes en acción.* Obtenido de The CHANGE Project: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/infodir/mapa_competencias_comunicacion.pdf

Korstanje, F., & Marcos, S. (2001). La experiencia de la FAO en Comunicación para el desarrollo se vuelca a la Universidad. Comentarios sobre la especialización de posgrado en Comunicación para el desarrollo de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Obtenido de FAO: http://www.fao.org/sd/2001/KN0902a_es.htm

Glotopolítica actual. La construcción y transformación de prácticas inclusivas

Paula Robledo Soler
Facultad de Derecho – UNT
Nahima Caram
Facultad de Filosofía y Letras – UNT
Roncedo, Gonzalo
UTN – FRT

Palabras clave: política, lenguaje, glotopolítica, inclusión.

El presente trabajo se propone indagar acerca de la relación entre política y lenguaje. Para entender el concepto de "política" seguimos al filósofo Ernesto Laclau para el cual la política es un fenómeno capaz de realizar una "transformación social, por medios revolucionarios, por reformas burocráticas o por actos que producen un efecto social" (Marcos, 2009, p. 102).

¿Qué clases de relaciones humanas conforman esa esfera o ámbito de acción que llamaremos "política"?

Un individuo aislado no puede estar relacionado políticamente. También se requiere que entre esa pluralidad de individuos existan valores contrapuestos, o al menos no coincidentes; es preciso que esos individuos posean voluntades relativamente autónomas; o en otros términos, que se dé la posibilidad cierta entre los individuos que deben convivir entre sí.

Es necesario que la solución de esos conflictos interpersonales sea buscada evitando el empleo liso y llano de la violencia física. La violencia física y directa puede eliminar un conflicto real o latente, pero según la caracterización que aquí ofrecemos, no es una solución política sino bélica. La política se encuentra en una situación intermedia entre la armonía espontánea y la guerra: hay política cuando hay conflicto, real o latente, y ese conflicto busca solucionarse sin recurrir al empleo directo de la fuerza o la violencia física (D´AURÍA, 2012, p. 30).

Técnicas de influencia de la política

1. La amenaza. Alguien pone a otro en la disyuntiva de obrar según la voluntad ajena o bien sufrir un daño de su parte (no necesariamente se refiere a un daño corporal, puede ser la pérdida de un empleo o el pago de una multa, etc.).
2. La contraprestación. Alguien pone a otro en la disyuntiva de obrar según la voluntad ajena y obtener una recompensa o bien no obrar de ese modo y privarse del premio ofrecido. Por ejemplo, no parece ser lo mismo decirle al novio de mi hija: "si no se casa con ella lo corro con la escopeta" que decirle "si se casa les compro el departamento".
3. La argumentación. Consiste en la exposición discursiva de razones. Lo que implica a su vez el intercambio mutuo y simétrico de razones; esto es implica tener en cuenta al otro como interlocutor válido capaz de discernir por sí mismo.

Componentes de la acción política

La acción política puede descomponerse analíticamente en tres elementos: 1) los valores e intereses que la motivan, 2) la o las técnicas de influencia empleadas, 3) la meta o el objetivo específico que persigue.

La acción política es "eficaz" cuando alcanza la meta u objetivo específico que se propuso. Pero la "eficacia" no supone la "eficiencia". "Eficiente" es la acción política que alcanza la meta u objetivos buscados pero de modo menos gravoso para el propio actor, o sea, del modo más económico. La "eficiencia" es una cuestión de disminución de costos y maximización de beneficios.

De la interacción política emerge un "orden político jurídico", es decir:

1. Un sistema de influencias oficial (régimen de poder).
2. Un conjunto de valores e intereses "objetivado" en normas que alientan, permiten o prohíben la persecución de ciertas metas o de ciertos medios para alcanzarlas (Derecho).
3. Una constelación de creencias y discursos que justifican la bondad y explican el funcionamiento de tal régimen de poder y de tal derecho (creencias políticas predominantes).

Nos preguntamos ¿cómo hacer para que las políticas de estado abarquen acciones destinadas a implementar la "inclusión social"? ¿Quiénes son los sujetos de la política? O bien, ¿quién es el otro? ¿Cómo es el otro? ¿Qué hacemos con el otro? ¿Cómo nos preparamos para trabajar con el otro? Consideramos para que una política de estado sea "inclusiva" es necesario respetar al otro, no fagocitarlo, en términos de Emanuel Levinás.

Bibliografía

D´Auría, Aníbal; Teoría y crítica del Estado; Buenos Aires, Eudeba, 2012.

Maidana, Susana (Comp.); Razón y experiencia en la modernidad, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, 2009.

Laclau E.- Mouffe, C., Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia, Siglo XXI, Madrid, 1987.

Skliar, C.- Larrosa J., Experiencia y alteridad en educación, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 2009.

Explorando aspectos positivos y negativos de la práctica docente

Cynthia Torres Stockl
cynthiatorresstockl@hotmail.com
Paola Campisi
Ignacio Grande
María de la Paz Nieto Barthaburu
Universidad Nacional de Tucumán – Universidad Católica de Santiago del Estero

Palabras clave: trabajo docente, aspectos positivos, aspectos negativos, docentes

Introducción

El trabajo docente si bien está definido por la práctica pedagógica en sí misma, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. Al respecto, Edelstein (2000) puntualiza que, cuando se hace referencia a la acción docente, se la contextualiza fundamentalmente en el aula que aparece como microcosmos del hacer, espacio privilegiado donde se despliega la acción, lugar casi único donde se la constriñe, por lo que se desconoce con frecuencia, que a su interior se articulan múltiples determinaciones de orden extra-didáctico que se inscriben en la estructura y dinámica institucional y que amarran a los actores por individualizables que sean, a una historia social compartida . Por consiguiente Achilli (2008) concibe a la práctica docente en términos de un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio-históricas, siendo a estos aspectos portadores de una importancia particular – en la medida en que resultan facilitadores u obstaculizadores de su desempeño concreto-, a los que se pretende tener acceso a través de la presentación que a continuación se detallan.

Objetivos

Identificar y describir los aspectos positivos y negativos que los docentes de dos provincias del Norte Argentino atribuyen a sobre su propio trabajo.

Método

El muestreo fue intencional no probabilístico. La muestra total estuvo constituida por 258 docentes de diferentes niveles educativos de las provincias de Tucumán y de Santiago del Estero, hombres y mujeres, de instituciones públicas y privadas. La de Tucumán estuvo conformada por 105 docentes con un rango de edad de entre los 21 y 60 años.

La muestra de Santiago del Estero estuvo conformada 153 docentes. El rango de edad fue entre los 22 y los 62 años.

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario orientado a explorar la percepción docente acerca de aspectos que pudieran estar facilitando y obstaculizando su tarea

El análisis de los datos se realizó a través del software IRAMUTEQ versión 7 alpha 2. La participación de los individuos fue voluntaria y anónima, previo consentimiento informado. Se implementaron cuestionarios de forma autoadministrable y colectiva.

Resultados

Para dar cuenta de los aspectos positivos que hacen a su labor, los docentes mencionaron 605 ocurrencias, 268 fueron nombradas una sola vez (número de hápax=268). Entre los aspectos más frecuentes se encuentran: "satisfacción" (n=21); "afecto brindado por los alumnos" (n=20); "aprendizaje profesional" (=19); "compañerismo" (n=18); "trabajo en equipo" (n=16); "trabajar en lo que a uno le gusta" (n=15), "hacerlo en un buen ambiente" (=14) y "visibilizar el crecimiento de los alumnos" (n=13). En menor medida, se encontraron referencias a la "actualización profesional" (n=11) y "tomar contacto con alumnos" (n=10).

Para dar cuenta de los aspectos negativos, los docentes mencionaron 591 ocurrencias, entre las cuales, 154 fueron nombradas una sola vez (número de hápax=154). Entre los aspectos más frecuentes se encuentran: "mala remuneración del trabajo" (n=60); "instalaciones edilicias inapropiadas" (n=38); "falta de material en los establecimientos educativos", -principalmente, los referidos a los recursos tecnológicos (n=37)-; "falta de acompañamiento por parte de los padres, en el proceso de enseñanza – aprendizaje" (n=29) y la "falta de tiempo para la realización de las actividades requeridas por cada una de las instituciones". La "indisciplina" (n=16), la "falta de respeto de los alumnos hacia el docente" (n=16), la "falta de interés por el conocimiento" (n=15), como así también, la "superpoblación aúlica" (n=13) y la "desvalorización por el trabajo docente" (n=12), fueron los aspectos seguidamente mencionados.

Discusión

En base a los análisis precedentes se evidencia la presencia de significaciones contrapuestas que conviven en la caracterización del trabajo docente, algunas de ellas con un tinte favorable y remitidas principalmente a aspectos humanos, emocionales y técnicos, tales como el placer que ocasiona el desarrollo de la tarea, el vínculo afectivo que se instala con los alumnos, el desarrollo profesional que implica el ejercicio de la función, el lazo social que se entabla con los pares, la dinámica requerida para el desenvolvimiento laboral, los afectos implicados en el desarrollo de la tarea, y el enriquecimiento personal de los alumnos, mientras que otro lado, se presentan otras significaciones con un matiz desfavorable y circunscriptas en especial a aspectos contextuales, vinculares e institucionales como lo son las dificultades salariales, las malas condiciones edilicias, la escasez de recursos necesarios para la ocupación,

la deficiencia en el acompañamiento parental y las exigencias constantes para el efectivo cumplimiento del rol asignado.

De estos resultados se desprende la necesidad de diseñar e implementar medidas tendientes a resolver las vicisitudes por las que los docentes atraviesan en la actualidad en orden de garantizar condiciones óptimas para su trabajo, en tanto ocupación desde la cual se efectúan aportes que devienen fundamental para el desarrollo y el crecimiento de la sociedad en general.

Bibliografía

Abric, J. C. (2001) *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.

Achilli, E. (2008) Investigación y formación docente. Laborde editor. Rosario. Argentina. 6° Edic. Amantea

Edelstein, G. (2000). "El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente". Revista del IICE, Año IX-nº 17. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Jodelet, D. (1986) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En S. Moscovici, (Comp.), Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, España: Paidós, pp. 469-494.

Moscovici, S. (1961) La psychanalyse, son image et son public. Paris: PUF.

EJE 2

LENGUAS, LITERATURAS Y CONFIGURACIONES CULTURALES. ENTRE FRONTERAS Y PUENTES

2 (a) Estudios lingüísticos, literarios y culturales: los permanentes retos de la interdisciplinariedad.

En este sub-eje se incluyen trabajos que abordan los campos de la lingüística, la literatura y los estudios clásicos en vinculación interdisciplinaria con perspectivas críticas que profundicen, problematicen y/o propongan avances sobre cuestiones relativas a las fronteras culturales, los territorios literarios, las autofiguraciones y representaciones de los otros, las ideologías coexistentes en espacios institucionales diversos, la configuración de las identidades en la coyuntura de procesos históricos, el rol de las políticas públicas en la conformación de matrices culturales, el abordaje de fenómenos como la diversidad lingüística, el mono, multi y/o pluriculturalismo/lingüismo, las desigualdades sociales, educativas, lingüísticas, entre otras posibilidades. Todo esto desde las perspectivas de la historia, la situación actual y sus proyecciones.

Traducir – traicionar – recordar: delaciones en el *Manuscrito quechua de Huarochirí* (1608)

Oscar Martín Aguierrez
martinaguierrez@gmail.com
IIELA-UNT / INVELEC-CONICET

Palabras clave: Francisco de Ávila, Traducción, Memoria, Extirpación de escrituras

Resumen

Esta ponencia se inscribe en una investigación mayor que indaga en la lógica del Archivo colonial latinoamericano a partir de un corpus de manuscritos alojados en la biblioteca privada del mestizo expósito Francisco de Ávila (1573-1647), primer juez visitador de idolatrías del Perú, cura doctrinero de Huarochirí, personaje central de la vida cultural limeña (su biblioteca es la más grande e importante de Lima) y clave en el reinicio de las campañas de extirpación idolátricas del siglo XVII. Estos aspectos se abordan partir de la figura de Ávila como un *lector extirpador* que esconde manuscritos de autoría indígena y de otros agentes coloniales, deja sus huellas de lectura/supervisión sobre los textos y decide no publicarlos. Ávila lee, copia, archiva, traduce, escribe en los márgenes de manuscritos propios y ajenos, reescribe, recopila información y esconde. Todos estos gestos se despliegan en un contexto complejo (el cruce de siglos XVI-XVII) en el que el mundo prehispánico andino es sometido al orden colonial ayudado por la ley, la letra y la violencia. Además coincide con un giro hacia la institucionalización de la visita idolátrica, el reinicio de las Campañas de Extirpación con un fuerte matiz jurídico e inquisitorial, una línea de continuidad en la *lógica de colonización* (Subirats, 1994) del continente y un pliegue en los modos de evangelizar el Nuevo Mundo respecto al siglo XVI. Este conjunto de aspectos resultan necesarios para incorporar al indio a un sistema de trabajo y a una economía monetaria europeas.

Me interesa abordar los modos en que las prácticas de lectura, traducción y ejercicio de la memoria se vinculan, resignifican y se tornan instancias de disciplinamiento en la comunidad andina de Huarochirí de inicios del siglo XVII. Para ello la ponencia se centra en la traducción de Francisco de Ávila (1608) del *Manuscrito quechua de Huarochirí*. El texto de partida (el *Manuscrito quechua…*) es el resultado de una encuesta organizada por nuestro juez visitador en los años que pasó en Huarochirí como cura doctrinero a cargo de la evangelización de los indios con el fin de recolectar documentos sobre el incario y el Perú colonial indígena; su configuración es compleja ya que en el texto intervienen las letras de indios ladinos en el rol de copistas y la del mismo Ávila en acotaciones marginales. El texto de llegada es una traducción manuscrita e incompleta al castellano que elimina la complejidad de voces del original (mediante operaciones de supresión y adición) para darle centralidad a las fábulas de Huarochirí ofrecidas a un "christiano lector" con el fin de que observe "la grande ceguedad en

que andan las almas que no tienen lumbre de fe" (Ávila, 1966, p. 199). Quien traduce organiza lo que perdura o no en la memoria histórica y lo fija, lo totaliza en representaciones que *colonizan el imaginario* (Gruzinski, 1991). En ese sentido, el acto de traducir trasciende el aspecto lingüístico para priorizar además la presencia de un lector que hace efectiva una política de traducción. En Francisco de Ávila, esa política se alía al gesto de la sutura y pone al descubierto por una lado, un *curioso lector* (Benites, 2012) ocupado en tejer equivalencias entre la cultura del incario y la trama de Occidente; por otro, la *manipulación misionera* (Cesar Itier, 1993) activa de quien lee y traduce.

Sebastián de Covarrubias (1611) define "traduzir" en su *Tesoro de la lengua castellana o española* de la siguiente manera: "Del verbo latino traduco por llevar de un lugar a otro alguna cosa o encaminarla" (Covarrubias, 1611, p. 193); en la entrada "tradución" agrega: "esta misma obra y tradutor, el Autor della. Si esto no se hace con primor y prudencia sabiendo igualmente las dos lenguas y trasladando en algunas partes no conforme a la letra pero según el sentido, sería lo que dixo un hombre sabio y crítico que aquello era verter tomándolo en significación de derramar y echar a perder" (Covarrubias, 1611, p. 193). Para Covarrubias el conocimiento de variadas lenguas "se puede tener por gran felicidad en la tierra pues con ella comunica al hombre diversas naciones" (Covarrubias, 1611, p. 89) pero también como un rasgo estratégico frente al enemigo porque "se reporta y concibe una cierta afinidad de parentesco que le obliga a ser humano y clemente […] Y en tanto que unas naciones con otras no vinieron a comunicar su lenguage no pudieron estar en paz ni en amistad" (Covarrubias, 1611, p. 89). La traducción entonces es necesaria para instaurar un proceso de pacificación y negociar con la alteridad (generar un punto de encuentro). Es el gesto del prudente y de quien posee la capacidad para hacer o decir algo con habilidad y destreza (primor). Si no se traduce con prudencia y primor se vierte, derrama o echa a perder. En definitiva el gesto del traductor exalta al prudente y al diplomático. En el caso de Ávila, prudencia y diplomacia se juegan del lado de Occidente a través de la construcción de un pasado que forje puntos de encuentro, mojones que conecten los dos lados del Atlántico. Se buscan equivalencias lingüísticas y culturales que salven las diferencias con la alteridad para que con la práctica de la traducción se consiga entroncar el pasado de la comunidad de Huarochirí con el de la historia bíblica europea.

Sin embargo, la pacificación y su exacerbación diplomática esconde su revés. El proceso de traducción solapa la violencia implícita en la imposición de una *tradición* que siempre es *selectiva* (Williams, 2009) y conflictiva. En efecto, la traducción de Francisco de Ávila de 1608 encubre las marcas del sistema de delaciones que el mismo cura doctrinero instaura en la doctrina de San Damián -repartimiento de Huarochirí- a partir de 1597. El contexto de producción textual involucra denuncias a Ávila de naturaleza económica, moral y sexual por parte de los indios de la comunidad, el encarcelamiento del extirpador y la persecución de prácticas idolátricas. Traducir entonces va de la mano de traicionar; aquí la traición pone en riesgo el cuerpo mítico e histórico de una comunidad al mismo tiempo que flagela el cuerpo físico de los indios. Si todo traductor es un traidor, el mestizo Francisco de Ávila traiciona su

lengua y su cultura para "no derramar y echar a perder" los privilegios conseguidos. Sólo habitando esta paradoja colonial puede seguir escribiendo, traduciendo y sumando libros a los anaqueles su biblioteca privada.

Bibliografía

Ávila, F. [¿1598?] (1966). Dioses y hombres de Huarochirí: narración quechua recogida por Francisco de Ávila. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Benites, M. J. (2012). «A quien quisiere saber…» La construcción del "curioso lector" en los relatos de viajes del siglo XVI. Crítica CL, XV, 1 – 6.

Covarrubias H. S. [1611]. Tesoro de la lengua castellana o española. Recuperado de los Fondos Digitalizados de la Universidad de Sevilla. URL http://fondosdigitales.us.es/fondos/libros/765/16/tesoro-de-la-lengua-castellana-o-espanola/

Gruzinski, S. (1991). La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII. México: Fondo de Cultura Económica.

Itier, C. (1993). Estudio y comentario lingüístico. En Santa Cruz Pachacuti Yamqui. Relación de Antigüedades de este reyno del Pirú. (pp. 129-172). Cuzco: Instituto Francés de Estudios Andinos-Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".

Subirats, E. (1994). El continente vacío: la conquista del Nuevo Mundo y la conciencia moderna. México: Siglo XXI.

Williams, R. (2009). Marxismo y literatura. Buenos Aires: Las Cuarenta.

Construcción discursiva de la imagen del presidente Jair Bolsonaro en algunos periódicos *online* de la Argentina

Claudia Carina Albarracín
ccalbarracín@hotmail.com
Silvio Alexis Lucena
salucena@yahoo.com.ar
INSIL-UNT

Palabras clave: discurso – imagen – política – prensa

Resumen

El discurso político reproducido por los medios de comunicación constituye un espacio de poder en el que se juegan posiciones e intereses permanentemente. La prensa virtual conforma una de las más importantes empresas de comunicación que informa y pone en contacto a los lectores con el resto del contexto social, económico y político del mundo. Por ello, introducirse en el estudio de las formas y los contenidos con los que los medios masivos sitúan a las figuras políticas más importantes es una propuesta relevante. Nuestro corpus de estudio está conformado por cinco notas del 1 de enero de 2019 de los sitios digitales nacionales *Infobae*, *Perfil*, *Diario Popular*, *TN* y *Página 12* sobre el discurso de asunción del presidente brasileño Jair Bolsonaro. Consideramos significativas estos artículos puesto que fueron los primeros en hacer referencia al mandatario en el inicio del ejercicio de la función presidencial, además del hecho de que su discurso de asunción constituyó su "carta de presentación" como la figura política más importante de Brasil, para su país y para el mundo. Utilizamos la propuesta teórico-metodológica del Análisis Crítico del Discurso, entendido como práctica social dentro de un entramado de relaciones sociales que luchan por el poder en todos sus sentidos posibles. El discurso presenta una relación dialéctica con la sociedad y la cultura, puesto que las constituye y, asimismo, es constituido por ellas. Esto significa que toda instancia de uso del lenguaje hace sus propias contribuciones a la reproducción y/o transformación de la sociedad y la cultura, incluidas las relaciones de poder. El ACD subraya el carácter fundamentalmente lingüístico y discursivo de las relaciones sociales de poder en la sociedad, y cómo se ejercen y negocian esas relaciones en el interior del discurso (Fairclough y Wodak, 2000). En esta propuesta analizamos estos dominios desde la identificación de microestructuras semánticas. Reconstruimos el uso de cierto vocabulario para la nominación de la figura presidencial con el propósito de identificar las ideologías con las cuales se tejieron las relaciones discursivas. Los significados locales están constituidos por las palabras o el léxico. Los vocabularios son construcciones de lo real que reflejan los intereses de una comunidad discursiva o, tal vez, de los grupos dominantes en una comunidad. Estos vocabularios pueden describirse en términos de "caminos léxicos" estructurados (Chilton y

Schäfner, 2000). Conforman el resultado de la selección que realizan los enunciadores en función de los modelos mentales que tengan de los acontecimientos o de las creencias de carácter más general que compartan socialmente. Los significados locales son el tipo de información que más directamente influye en los modelos mentales y, por lo tanto, en las opiniones y en las actitudes de los destinatarios (van Dijk, 2003).

El día de su asunción como Presidente de Brasil, Jair Bolsonaro realizó dos alocuciones: la primera, en el Congreso, y la segunda, en la explanada del Palacio de Planalto, dirigida al pueblo brasileño. Los diversos medios de comunicación del mundo se hicieron eco de los anuncios del nuevo mandatario. A continuación, nos centraremos en la cobertura del acontecimiento noticioso que efectuaron los medios virtuales seleccionados.

Además de las nominaciones esperadas sobre la figura presidencial, como nuevo presidente, mandatario o jefe de Estado, hemos podido concretar las siguientes observaciones sobre la construcción de su imagen:

Ocupa un lugar de importante poder.

Se lo asocia a la milicia.

Es un político extremista.

Es una persona polémica.

Tanto en la nota de *Infobae* como en la de *Página 12*, para aludir a la figura del nuevo mandatario, el enunciador apela a la ponderación de Brasil como país, resaltando su poderío económico. Así, el primer diario lo menciona como el presidente de la mayor potencia sudamericana y latinoamericana, mientras que el segundo, como el 38º presidente del gigante sudamericano. Es decir, Bolsonaro ocupa un lugar de poder como presidente, pero no lo es de cualquier país, sino de una de las fuerzas económicas más importantes del continente. De allí la trascendencia de las elecciones presidenciales en Brasil para el panorama económico y político de la región.

Por su parte, en *Infobae*, *Perfil* y *Página 12* se hace referencia al presidente como ex capitán del ejército, aunque con ciertos matices ideológicos diferenciados. En el caso de *Infobae* se lo menciona, además, como ex militar. Tanto en *Perfil* como en *Página 12* se asocia su imagen militar a la dictadura, incluso, apelan a la misma referencia: "nostálgico de la dictadura militar (1964-1985)". No es casual que, para construir la imagen del nuevo mandatario, el enunciador recurra a esta cuestión en un país en el que la dictadura militar dejó muchas huellas en su población, entre ellas, una mirada reticente sobre el ejército; desde luego, este modo de nominación posiciona a Bolsonaro de manera negativa y tiene una incidencia determinante en la construcción discursiva efectuada por el medio *online*. No obstante, pueden observarse dos posturas diferentes respecto de este hecho particular. En *Página 12* no solo es un nostálgico de la dictadura militar, sino que, además, posee un historial de declaraciones misóginas, racistas y homofóbicas. Estas afirmaciones se leen en la misma oración:

El ex paracaidista, nostálgico de la dictadura militar (1964-1985) y con un historial de exabruptos misóginos, racistas y homófobos, asume las riendas de la mayor potencia latinoamericana, de 209 millones de habitantes (párr. 8).

En este enunciado se identifica la postura ideológica del periódico: una mirada negativa sobre quien ocupa un lugar de alto poder político. En *Infobae*, también, se emplean estos calificativos aunque de forma más reservada: "El nuevo mandatario polémico por sus declaraciones de corte racista, machista y homófobo" (párr. 6). La diferencia entre las nominaciones "exabrupto" y "declaraciones de corte" permite reconocer un lenitivo en el segundo caso.

En cambio, en *Perfil*, el capitán de la reserva del ejército no solo se compromete ante los legisladores a respetar la Constitución y las reglas del Estado de Derecho, sino también, es defensor de la familia y los valores tradicionales. Es decir, la asociación que puede hacerse del presidente con la milicia de forma negativa se ve atenuada por su relación con los conceptos de "familia" y "valores". Esto posibilita al enunciador construir una imagen conservadora de Bolsonaro recurriendo a esos rasgos definitorios:

El capitán de la reserva del Ejército, defensor de la familia y los valores tradicionales, se refirió al desarrollo "buenas escuelas" para preparar a las nuevas generaciones para "el mercado laboral y no para la militancia política" (párr. 8).

Asimismo, a partir de lo expresado por el presidente en su discurso, en la nota se observa el despliegue de una estrategia de polaridad que enfrenta dos colectivos: los conservadores (el gobierno actual) vs. los progresistas (el Partido de los Trabajadores). No es menos relevante la alusión al pensamiento económico de Bolsonaro llevada a cabo por este diario: "partidario de una política económica liberal" (párr. 9).

En *Diario Popular*, *TN*, *Perfil* y *Página 12*, se señala al primer mandatario como "ultraderechista", recurriendo a la mención explícita de la doctrina política a la cual está alineado ideológicamente. *Infobae*, por su parte, no emplea este recurso pues, en la nota, se advierte un predominio de los apelativos que denotan su función al frente de los destinos de Brasil. Tanto en *TN* como en *Página 12*, Bolsonaro es, además, el "líder de la ultraderecha". El adjetivo *ultraderechista* lo vincula con una ideología extremista, puesto que así lo define la RAE (2018). En este sentido, lo extremista siempre presenta una carga semántica negativa, dado que todo lo que está relacionado con los extremos remite a una falta de equilibrio. En la política se hace referencia a discursos radicales que suelen asociarse a prácticas antidemocráticas; por este motivo, todo aquello que, en esta esfera de práctica , se considera extremista está socialmente mal visto.

En el marco de esta interpretación negativa, puede leerse el uso del adjetivo *flamante*, efectuado por *Diario Popular* y *Página 12* para referirse al presidente: "El flamante primer mandatario" y "el flamante presidente". *Diario Popular* utiliza el adjetivo en dos ocasiones. La RAE (2018) lo define como adjetivo con diferentes acepciones: 1. Lucido, resplandeciente; 2. Nuevo en una actividad o clase, recién entrado en ella; 3. Dicho de una cosa: acabada de hacer

o de estrenar, y 4. Que arroja llamas. Entendemos que este vocablo puede prestarse a una doble interpretación, utilizando la ironía como recurso, dado que hace referencia a un presidente que asume su cargo (nuevo en su actividad), pero, también, a un sujeto lucido o que arroja llamas. Este sentido puede definirse por el uso posterior del verbo "lanzar" en el juego verbal "lanzó sus primeras definiciones" (por lanzó llamas) o "lanzó algunas polémicas frases"; entonces, las polémicas frases bien pueden ser comprendidas metafóricamente como llamas.

Creemos que no es casual la utilización de dos de los tres verbos para aludir al presidente: *lanzar* (dos veces), *prometer* (dos veces) y *referir* (una vez). En cuanto al primero de ellos, *lanzar*, su significado puede reconstruirse con acciones como arrojar, echar, imponer (RAE, 2018); a su vez, la palabra también contiene, en su acepción, el comienzo de una acción con irreflexión. Respecto a, *prometer* implica una obligación o cierta certeza en el cumplimiento de una acción; en un caso, promete combatir ("prometió combatir la ideología de género") y, en el otro, unir al pueblo ("prometió 'unir al pueblo…'"). Como podemos observar, son dos situaciones contradictorias pues, en una, la promesa está relacionada con la batalla y el enfrentamiento, mientras que, en la otra, con la unión y la paz.

Lo anteriormente mencionado constituye una muestra de la forma en la que el discurso del presidente se presenta como contradictorio. *Infobae* va más allá de la sugerencia y enuncia: "El nuevo mandatario, polémico por sus declaraciones de corte racista, machista y homófobo". En la nota se aclara el contexto sociohistórico en el que se produce este discurso:

> Estas declaraciones llegan en momentos en el que en todo el mundo las mujeres ganaron protagonismo inédito en la lucha por sus derechos, las denuncias por abusos sexuales y la igualdad salarial y de oportunidades. En Brasil, fueron también las mujeres quienes, durante la campaña electoral, protagonizaron las mayores manifestaciones contra Bolsonaro bajo el lema #EleNao (párr. 5).

Igual aseveración se observa en *Página 12*, pues lo identifica con un historial de declaraciones misóginas, racistas y homofóbicas. En esta cuestión, el diario *Perfil* muestra una imagen mucho más favorable ya que, en las diez claves que destaca de su discurso, resalta sus propuestas de educación sin ideología, respeto por las religiones y tradiciones judeo-cristianas y la liberación de las "amarras ideológicas". Según este diario, Bolsonaro ha tenido declaraciones machistas, racistas y homófobas por las cuales "ha sido duramente criticado". El uso del adverbio *duramente* posibilita identificar la postura del medio, en cierta forma, defensiva del nuevo jefe de Estado, puesto que considera "dura" la crítica, teniendo en cuenta, además de lo dicho por el político, las consecuencias sufridas.

Como conclusión podemos señalar que, en los textos analizados, se observan enunciados comunes y valoraciones diferenciadas que permiten reconocer la ideología de los medios en relación con la posición política del nuevo presidente, así como los puntos de interés que, dentro del contexto argentino, pueden ser relevantes. En general, la imagen del nuevo mandatario se construye a partir de su presentación como ultraderechista, ex militar y

fuertemente polémico, si bien algunos discursos periodísticos también lo muestran en su postura crítica contra la corrupción y la crisis brasileña. Así, se reproducen modelos sociales latinoamericanos que han logrado la victoria electoral en otros países, como el nuestro.

Bibliografía

Chilton, P. y Schaffner, C. (2000). Discurso y política. En T.A. van Dijk (Coord.), *El discurso como interacción social: estudios del discurso, introducción multidisciplinaria* (pp. 297-330). Barcelona: Gedisa.

Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En T.A. van Dijk (Ed.), *Estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria* (Vol. II, pp. 367-404). Barcelona: Gedisa.

RAE (2018). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado el 1 de abril de 2019 de https://dle.rae.es/

Van Dijk, T.A. (2003). Ideología y Discurso. Una introducción multidisciplinaria. Barcelona: Ariel.

“Las palabras también hacen política”: El uso del lenguaje inclusivo y el humor en las redes sociales (memes).

Isabel Aráoz
isaraoaz@gmail.com
IIELA- Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: política, lenguaje inclusivo, humor, redes sociales

Este trabajo pretende abordar los usos del lenguaje inclusivo en las redes digitales, atendiendo especialmente a los múltiples cruces con el humor que revela las polémicas acerca de su legitimidad, así como ciertas posiciones ideológicas más conservadoras, “defensoras” de la norma de la lengua y aquellas que disputan, no sólo otras maneras de decir, sino también la posibilidad de representar otras identidades.

Debido a que el mundo digital es inmenso (en lo concerniente a producción, circulación e interpretación de textos), fue necesario construir un *corpus* acorde a las pretensiones de esta ponencia. Para ello hemos seleccionado un conjunto de textos digitales (preferentemente *memes* ya que combinan códigos verbales e icónicos) de los últimos meses de 2019. La elección de estos ejemplos siguió como criterio fundamental la identificación del tópico que se discutirá, a saber, el uso del lenguaje inclusivo, a través de múltiples estrategias humorísticas. De todas ellas, es evidente- en un primer recorrido- que se destaca el uso de la parodia.

Entendemos a la palabra como fenómeno ideológico cuyo uso pone en relieve el valor social del lenguaje, un acto personalizado en constante interacción con los discursos ajenos, que expresa una orientación axiológica, que significa y valora. La palabra es un “indicador sensible de las transformaciones sociales, inclusive de aquellas que apenas van madurando…” (Voloshinov, 1992, p. 37). Pero además, la palabra se encuentra en una larga cadena discursiva, en interacción viva y dialógica: “cada palabra tiene el aroma del contexto y de los contextos en que ha vivido su vida desde el punto de vista social” (Bajtín, 1989,p. 110). En ese sentido, los aportes de Mijaíl Bajtín en la definición de la parodia son insoslayables. Ésta es definida como una palabra bivocal de orientación múltiple; el enunciador se apropia de la palabra del otro y le confiere una carga semántica-valorativa diferente y/u opuesta. Se establece así un juego/conflicto entre la palabra parodiante y la parodiada (en nuestro caso, el lenguaje inclusivo) que linda peligrosamente, no ya con lo humorístico, sino con lo violento (como podremos observar en el análisis de los ejemplos seleccionados).

Dada la naturaleza multifacética del humor, surge una amplia variedad de formas en las que puede ser definido[143]. En un sentido general, el humor expresa actitudes que dan cuenta

143 Un recorrido exhaustivo sobre las acepciones de la palabra humor a lo largo de la historia pueden consultarse en Sentido del humor: construcción de la escala de apreciación del humor (EAHU). Tesis doctoral de Hugo Carretero Dios (2005).

de las relaciones mutuas de los interlocutores y de cómo ven el mundo circundante[144]. Estos significados actitudinales y afectivos se expresan en el nivel semántico, a través de las selecciones genéricas (como el *meme*), en las opciones léxicas que eligen los hablantes en la interacción comunicativa (Natoli, 2009, p. 24). Como señala Driessen el humor refleja las percepciones culturales más profundas, por lo que nos ofrece un poderoso instrumento para entender las formas de pensar y sentir que una determinada cultura modela (1999, p. 227). Para Bergson el humor emerge al poner en evidencia las desventajas ajenas que engloban las "desviaciones sociales". Así, el humor es usado como un arma social destinado a aquellos que no actúan conforme a lo que establece la norma social (1986)[145]. El humor, entonces, es considerado como una herramienta de disciplinamiento subjetivo (Foucault, 1975) que se manifiesta en la degradación, la censura, el menosprecio de aquellos/as/es usuarios/as/es del lenguaje inclusivo, formas que pueden ser pensadas desde lo que Rita Segato llama "pedagogía de la crueldad" (2018, 9).

Como conclusiones preliminares podemos decir que el lenguaje es una construcción social e histórica atravesada por relaciones de poder. El debate sobre los usos del lenguaje inclusivo nos interpela a reflexionar, no sólo sobre los límites que impone la norma –entendida como convención social-, sino también cuestionar el poder del signo a la hora de representar una realidad y una percepción de ésta, en donde los cuerpos y las identidades autopercibidas no deberían menospreciarse. El debate, por supuesto, está lejos de clausurarse y las diferentes propuestas que buscan expresar la diversidad y la complejidad de las relaciones sociales e identitarias -expresadas en el uso de "los/as", de la "x", "@" y la "e"- son un fenómeno en proceso de construcción.

Bibliografía (resumida)

Arán, Pampa Olga (Dir. Y Coord.) (2006). *Nuevo Diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Bajtín, Mijaíl (1993). "El género, el argumento y la estructura en las obras de Dostoievski" y "La palabra en Dostoievski". *Problemas de la poética en Dostoievski.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p. 144-193 y p. 253-284.

---------- (1989). "La palabra en la novela". *Teoría y estética de la novela.* Madrid: Taurus, p. 77- 236.

Bremmer, J. y Roodenburg, H. (Coords.) (1999).*Una historia cultural del humor*. Madrid: Sequitur.

Carretero Dios, Hugo (2005). *Sentido del humor: construcción de la escala de apreciación del humor (EAHU).*Tesis doctoral inédita. Facultad de Psicología Social y Metodología de las

144Alrededor de la temática del humor se ha desarrollado un amplio campo de investigación y la bibliografía es sumamente extensa. En este trabajo nos interesa remarcar el uso del humor contextualizado, que revela un trasfondo sociocultural ineludible para entender sus múltiples sentidos.

145 Carretero Dios sistematiza las definiciones alrededor del término "humor" de la siguiente manera: teorías de la superioridad/denigración (entre los que ubica a Bergson), teorías de la incongruencia, teorías del alivio/descarga frente a la reserva/control (2005: 33).

Ciencias del Comportamiento, Universidad de Granada. Disponible en línea: https://hera.ugr.es/tesisugr/15472310.pdf

Eco, Umberto (1990). *Los marcos de la "libertad" cómica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freud, Sigmund (1979). "El humor" en *Obras completas*, Tomo XXI. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.

Natoli, C. (2009). *El humor: Un recurso para expresar lo que realmente pensamos: Estudio sobre conversaciones coloquiales en español* [en línea].Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en:http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.993/te.993.pdf

Portocarrero, Gonzalo (1997). "La ambigüedad moral del humor y la reproducción del racismo" en *Papers on Latin America*, Nº 45.

Segato, Rita (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo libros.

Siurana, Juan Carlos (2014). "Ética del humor y diversidad cultural". *Revista Dilemata, año 6, Nº. 15, 215-231.*

Vigara Tauste Ana M. (1994). *El chiste y la comunicación lúdica: lenguaje y praxis.* Madrid: Ediciones Libertarias.

Voloshinov, V. (1976). *Marxismo y filosofía del lenguaje.* Buenos Aires: Nueva visión.

La autoría de pensamiento: las autofiguraciones y las representaciones del otro

Carolina Inés Araujo
caroaraujo_5@hotmail.com
Cristian Enrique García
profecristiangarcia79@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras - UNT

En este trabajo nos proponemos narrar una experiencia pedagógica que surgió en respuesta a la necesidad de formar autores críticos en un contexto pleno de potencialidades pero carente de espacios formativos interdisciplinarios que exploten las habilidades de la argumentación, debate y crítica de las tesis personales y ajenas en comunidad con otros.

En nuestras prácticas docentes observamos la demanda de los mismos alumnos de poder cargar de sentido los aprendizajes teóricos en situaciones vitales concretas, de allí el constante reclamo estudiantil sobre la utilidad de lo enseñado. Ante esta demanda nos propusimos generar un proyecto didáctico que involucrara problemáticas de actualidad con una metodología que los ubicara como protagonistas de la construcción discursiva propia y la discusión con el punto de vista del otro, entendiendo que en esta relación de alteridad y conflicto se enriquecen las autorías del pensamiento.

Con estas preocupaciones y objetivos, diseñamos un plan de trabajo basado en la metodología de taller que aplicamos inicialmente en el nivel secundario, puesto que los resultados obtenidos indican que es una herramienta sumamente útil en la construcción del conocimiento ya que favorece la imagen del profesor guía y articula espacios democráticos donde múltiples miradas entran en juego y permiten un crecimiento intelectual y personal del alumno.

La flexibilidad de esta estrategia didáctica nos ha permitido integrar espacios curriculares distintos en jornadas institucionales (originalmente en el nivel secundario y, posteriormente, en el Nivel Superior). Esta posibilidad ha enriquecido notablemente el encuentro y el contraste de discursos diferentes —por las condiciones contextuales de cada institución— a partir de herramientas literarias y filosóficas.

La propuesta consiste en tres etapas: la primera, un relevamiento de textos de opinión en diarios locales y nacionales y cortometrajes sobre problemáticas de actualidad que los interpelan por su conflictividad y cercanía: violencia de género, discriminación y pobreza, diversidad cultural, bullying, vínculos afectivos, entre otros. En esta primera etapa, el trabajo en el aula es principalmente grupal. Cada equipo debe buscar un texto para confrontar los diferentes puntos de vista, con la indicación de no intentar unificar posiciones sino poner en diálogo voces divergentes. El objetivo no es el consenso sino la discusión crítica escuchando y respetando la polifonía.

En esta instancia es común que aparezca la agresividad en la expresión y defensa de las opiniones personales y el cuestionamiento de las ajenas. A partir de la experiencia, hemos

decidido no reprimir la agresividad "necesaria" y "saludable" en la construcción del conocimiento, porque coincidimos con la distinción propuesta por Alicia Fernández entre agresividad y agresión. La primera forma parte del impulso al conocimiento, mientras que la segunda dificulta la posibilidad de pensar.

> La agresividad requiere encontrar un material que le oponga resistencia, pero que se presente ante ella tal como se presenta la dura piedra al escultor, desafiando su capacidad creativa, para poder representar, con ese frío, rígido e informe material, la angustia del dolor en un rostro de suave y fina piel (Fernández, 2002: 149).

Es decir, no buscamos evitar la agresividad potenciadora de la creatividad y el pensamiento, sino la agresión contra sí mismo y contra otros que aparece cuando no fueron capaces de canalizar la agresividad sana en la discusión respetuosa.

Uno de los objetivos primordiales del trabajo con la agresividad en esta instancia de debate es la crítica de los prejuicios sociales, entendiendo que la mirada ajena pone en cuestionamiento premisas preestablecidas desde los discursos sociales, mandatos familiares y las experiencias personales. La posibilidad de entablar una discusión filosófica requiere como condición previa realizar esta tarea crítica con los supuestos adquiridos en el contexto micro y macro social, ya que de esta manera se evitan o previenen las actitudes dogmáticas que suelen operar con la agresión.

En la segunda etapa, posterior a este trabajo de identificación y confrontación de las ideas propias, entra en escena el proceso de escritura. Aquí les proponemos en base a las temáticas abordadas que escojan un tema para elaborar un ensayo argumentativo donde manifiesten la tesis propia y refuten tesis ajenas, acudan a voces de autoridad y a voces polémicas, utilicen y cuestionen premisas propias y ajenas, y elaboren reflexiones y/o propuestas alternativas al discurso dominante y hegemónico.

Esto demanda un trabajo arduo y más intenso, por lo que aumenta aún más la importancia del rol docente como guía en la escritura y reescritura de los ensayos que sitúen al alumno en una actitud asertiva respecto de sus propias producciones. Al respecto señala Castanyer (1997) que en la expresión de las ideas, sentimientos u opiniones pueden darse tres estilos de conducta: la agresiva, a la que habíamos hecho referencia en la primera instancia, que consiste en el "ataque" a las ideas ajenas, con un volumen elevado de voz, precipitado, marcado por amenazas; el estilo no asertivo, en la que los alumnos asumen una actitud huidiza o evasiva, marcado por un estilo vacilante, dubitativo e inseguro; y finalmente la conducta asertiva, que es justamente el modo y estilo propio del sujeto-autor, que consiste en la expresión clara y argumentada de las tesis personales con un estilo no agresivo, respetuoso y controlado. La función del docente será guiar a los alumnos para que identifiquen estos estilos y logren incorporar a través de la práctica argumentativa y el ejercicio de un estilo retórico asertivo las actitudes propias del pensamiento crítico.

En este sentido, adherimos al concepto de "autoría de pensamiento" de Alicia Fernández, que plantea que el alumno se constituye en autor de su propio pensamiento cuando es capaz de reconocerse como productor de sentidos en un doble aspecto: porque produce discursos y porque responde por ellas, es responsable de su propio pensamiento (Fernandez, 2002: 117). Relacionaremos este concepto con el de autofiguraciones y las representaciones del otro, para pensar el posicionamiento subjetivo como autores del propio pensamiento como entretejido por los vínculos intersubjetivos.

El reconocimiento de la autoría de pensamiento supone "re-vuelta íntima", vencer los propios prejuicios y abrir la mirada hacia otras formas de pensar y sentir el mundo. Y a partir de ello se plantea la posibilidad de reencuentro con el otro en tanto permite entender la multiplicidad de experiencias que atraviesan el tejido social y que están en constante resignificación según el contexto que configura a cada sujeto.

Este proceso les permite a los estudiantes ser responsables de sus propias ideas en la medida en que defienden sus puntos de vista con argumentos sólidos que dan cuenta de un pensamiento crítico y reflexivo. Esta actitud se fortalece si además se fomenta una mayor información, conocimiento y reconocimiento de los contextos sociales, políticos y culturales en los que se entraman las situaciones conflictivas planteadas. La responsabilidad al expresar una tesis sobre la situación de marginalidad de ciertos sectores sociales, por ejemplo, se manifiesta en la preocupación por conocer aún más las condiciones materiales y sociales reales en las que viven, su situación política, educativa o laboral. Esta actitud tiene que ver con la noción de "pensar situado", una reflexión sobre los problemas vitales desde su propia experiencia y no desde la especulación abstracta[146].

Consideramos que la "autoría del pensamiento" se logra cuando este proceso de escritura y reescritura se construye dentro de este encuadre con todo el trabajo previo de debate, identificación y las vivencias personales y grupales que estimulan tareas comprometidas con su entorno social, al mismo tiempo que forman sujetos críticos. Sin este marco, creemos que el proceso de escritura se banaliza puesto que puede reproducir posiciones dogmáticas ajenas o visitar lugares comunes, cuya defensa suele recurrir a la agresión a falta de argumentos sólidos.

Estructurado de esta manera el proceso de escritura modifica ideas establecidas con rigidez y permite una mayor comprensión de los otros y de uno mismo. A través de este proceso, los alumnos logran reflexionar sobre su propia potencialidad argumentativa. El trabajo de re-escritura implica un crecimiento cualitativo en su modo de pensar y madurar sus argumentaciones.

146Aunque el concepto de "pensar situado" se utiliza en la Filosofía Latinoamericana para reflexionar sobre las condiciones propias del pensar en América desde la liberación del colonialismo (incluso conceptual), podemos considerar los aportes desde la pedagogía para entender el concepto en su sentido más básico: aquel pensar que es contextualizado y que cobra significatividad a la luz de las condiciones históricas, culturales y sociales que entraman determinada situación o problema. Cfr. Pérez Gómez, A. (1983) "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica…". En: La enseñanza: su teoría y su Práctica. Akal: Madrid; Leave, J. (1991) La cognición en la práctica. Paidós: Barcelona.

Finalmente, la tercera etapa consiste en la realización de una jornada interinstitucional (en el nivel secundario) e institucional (en el Nivel Superior) en donde exponen sus ensayos y los someten a discusión en un espacio que rompe con las estructuras rígidas de la clase tradicional para ofrecer la oportunidad de un encuentro y convivencia de aprendizaje. Aunque orientada y pautada por los docentes, la Jornada se transforma en una actividad protagonizada por los estudiantes.

Entendemos que una experiencia de aprendizaje significativa deja huellas en la trayectoria escolar de los alumnos no sólo por las competencias cognitivas que ponen en juego, sino además por los sentidos vitales y afectivos que involucra. Y que dicha experiencia en el nivel superior puede contribuir a forjar profesionales con un sentido de compromiso social mucho más profundo y asumido como propio, como también a la necesaria interdisciplinariedad entre diversas carreras.

Creemos que la fertilidad de un proyecto se pondera en la medida en que es capaz de ser germen de otras transformaciones, de sumar actores y protagonistas, de generar más allá de sus propias expectativas nuevos logros educativos. Desde nuestra experiencia como docentes, las Jornadas nos permitieron además generar un espacio real y significativo de enseñanza y aprendizaje en equipo.

La apertura de estos espacios de producción y debate son sumamente necesarios para responder a la creciente despreocupación y desinterés de los alumnos por lo que aprenden en las escuelas. Desinterés que se funda en la pérdida de significatividad social de la función específica de la escuela, que como docentes necesitamos repensar, y también en la pérdida de visión de futuro prometedor. Por ello, creemos necesario multiplicar experiencias de este tipo que sitúen a estudiantes y docentes como productores y responsables de sus propios pensamientos y acciones y no meros reproductores de discursos pesimistas o deterministas.

La autoría de pensamiento habilita la "capacidad para recrear juntos un futuro, para darles a los estudiantes de hoy la posibilidad de pensar un futuro y de pensar un futuro distinto al de hoy, un futuro que no esté determinado de antemano, un futuro que no sea un destino" (Larrosa, 2006).

Bibliografía

Castanyer, O. (1997). *La asertividad. Expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer SA.

Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber.* Bs. As: Ed. Nueva Visión.

Fernández, A. (2007). *Los idiomas del aprendiente.* Bs. As: Ed. Nueva Visión.

Larrosa, J. (2006). "El significado de educar en un mundo sin referencias". Conferencia en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, junio de 2006, Bs. As.

Leave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Pérez Gómez, A. (1983). "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Ed.) *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal.

El concepto de frontera en la novela *La ciudad de los sueños* de Juan José Hernández. Transgresión, estigma e identidad.

Pamela Anahi Arias
panahiarias97@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: frontera, transgresión, estigma, identidad

El presente trabajo abordará la novela del tucumano Juan José Hernández, *La ciudad de los sueños*, publicada en 1983[147]. Se ahondará en la configuración de la protagonista Matilde Figueras en función del concepto de frontera desde la perspectiva de Fernando Aínsa en *Del topos al logos. Propuestas de geopolítica* (2006). Entendemos que este concepto sienta las bases para desgajar la misma construcción identitaria de Matilde, que se hilvana desde los intersticios de una sociedad que la asume desde la exclusión y el rechazo, tanto en el plano de la vida privada (familiar) como en el devenir de la vida pública.

Partiendo de esta línea, trazaremos un recorrido que nos permita reflexionar y demostrar la construcción de los estigmas que surgen como consecuencia del traspaso de las diferentes fronteras culturales impuestas, y su conexión con un halo de contaminación, tabú, alteridad y desviación que, dentro de los sistemas sociales, parecen legitimar comportamientos que favorecen la discriminación y exclusión de ese sujeto infractor que es asumido como alteridad amenazante.

En el rastreo de las transgresiones que encarna la protagonista de la novela de Hernández, revisaremos y repensaremos de qué modo, los mismos criterios que nos sirven para clasificar e identificar socialmente, -género, edad, lugar de origen, familia, etnia, clase, profesión, adscripción religiosa- son también elementos clave para seleccionar a ciertos individuos o grupos que, desviados de la norma hegemónica, caen en las diversas categorías de estigma (económico, étnico, moral, etcétera). En este punto servirán de apoyo, los lineamientos teóricos que trabaja Van Dijk en *Discurso y Racismo* (2001), en la reflexión sobre el *ellos versus nosotros* que habita en el orden del discurso y devela la tensión entre lo "legítimo" y lo "ilegítimo".

Tomando el concepto de frontera como base, en el proceso de análisis de la construcción del personaje de Matilde Figueras, también problematizaremos una complejidad que parece partir del contraste entre dos espacios geográficos en la novela, (frontera geopolítica) para develar, paralelamente, fronteras del orden de lo sociocultural que entrarán en tensión constante con la protagonista, puesto que transgrede las mismas, (que funcionan, como expresiones de poder y vigilancia sobre los sujetos). En este sentido, y siguiendo al mismo

147 Cabe aclarar que, si bien la fecha de publicación es posterior, en la novela se representa el Tucumán de los años cuarenta en plena asunción del primer peronismo. Es importante hacer esta distinción para revisar el espacio Buenos Aires con relación a la llegada de la protagonista.

Aínsa, entendemos que las fronteras están hechas para ser cruzadas. La meta es atravesarlas, puesto que impulsan a la transgresión e invitan a lo desconocido, tal como sucede con Matilde.

Tomando la frontera geopolítica en primera instancia, delimitamos dos espacios concretos: Tucumán y Buenos Aires. En medio de ellos se tejen las demás fronteras y se abre paso a la posibilidad de transgresión y, consecuentemente, el estigma.

Por un lado, Tucumán como tierra de origen. En este espacio los ejes de género, clase y etnia servirán en el proceso de estigmatización y exclusión que desencadenará el rechazo al espacio por la opresión que representa para la protagonista.

Desde la vida familiar de Matilde, se expone la transgresión de ella para con fronteras que delimitan y separan un linaje familiar inglés de un linaje mestizo. Ella "corrompe" la herencia europea por la línea mestiza que recibe de su madre y le confiere determinados caracteres físicos que "desentonan" con los de su padre, y sirven para justificar el rechazo de su abuela paterna y de la sociedad de su ciudad (estigma étnico).

Las fronteras económicas son otro punto que tratar. Tucumán representa también la opresión de clase que padece Matilde y la condena a vivir de apariencias, dependencia y necesidades (estigma económico). Esta frontera también se transgrede desde la misma independencia económica que erige la protagonista con su partida de la tierra natal.

Finalmente, las fronteras de género también colisionan con Matilde en la medida en que ésta rechaza ciertos parámetros impuestos a las mujeres de su ciudad. En choque constante en su vida familiar, rechaza los mandatos impuestos que la relegaban a la casa paterna, la castidad y el fanatismo religioso que pregonaba su abuela. Este rechazo legitima un estigma de género que la califica como "perdida" tras las decisiones que toma.

Por otro lado, entra Buenos Aires y su representación como campo de posibilidades ("tierra prometida", en términos de Aínsa) que ofrece la oportunidad de liberación de los condicionamientos que hacían a los estigmas de Matilde.

Para Fernando Aínsa, el origen de la emigración está en la insatisfacción derivada de la disociación del hombre con su espacio cotidiano, la opresión que significa el espacio natal y/o las rígidas tradiciones familiares. Frente a ese panorama, el nuevo mundo es la tierra de la revancha social. Afirma el mismo Aínsa (2006) que "sobre la idealización de ese espacio "lejano" se edifica la esperanza de otro mundo posible (…) esa tierra que se promete a los elegidos (…) por sus méritos o su condición, espacio utópico por antonomasia" (p.237).

En la novela, Matilde Figueras lleva consigo en el tren esta imagen de Buenos Aires como tierra para enrabiarse contra un sistema que la rechaza. Sin embargo, allí descubrirá otro tipo de exclusión. Será parte de los "cabecitas negras" del primer peronismo.

En el medio de ambos espacios mencionados, Matilde sufre un desdoblamiento personal de su identidad en tanto llega a no reconocerse en la joven que era en Tucumán, despreciando a esa "otra" sumisa y resignada para pasar a identificarse con la mujer que convierte en rabia su tristeza y transgrede lo impuesto con pasión. Cerramos este resumen con un parlamento de la nueva Matilde, mujer transgresora del orden y sobreviviente a los estigmas:

> Yo buscaré otro camino. Aún no sé cuál, pero por empezar apartaré de mi vida la palabra decencia que me condena a la mediocridad y a la pobreza.
>
> Yo quiero los bienes de la abundancia y del amor, aquí y ahora. Y lucharé para lograrlos con todo el odio de que es capaz mi corazón. (Hernández, 1983, p.104).

Bibliografía:

Aínsa, Fernando (2006): *Del topos al logos. Propuestas de geopolítica*. Madrid: Iberoamericana.

Barañano, Ascensión (Ed.). (2007): Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización. Madrid: Editorial Complutense.

Kress, G y Van Leewen, T (2001). *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporany communication.* Londes: Arnold. Introducción, p.p. 1-23.

Altamirano, Carlos (Dir.). (2008*): Términos críticos de la sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

Van Dijk, T. (2001): Discurso y racismo. Persona y sociedad. The Blackwell Companion to Racial and Ethnic Studies. (Christian Berger, trad.). Universidad Alberto Hurtado, pp. 191-205.

Algunas notas sobre *Concierto de jazz* de Jorge Accame

Jorge Sebastián Atar
jorgesatar@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: jazz, geopolítica del conocimiento, ruina, memoria.

Resumen

En el presente trabajo abordaremos la novela *Concierto de jazz* de Jorge Accame a fin de indagar cómo desde el discurso ficcional se desestabilizan (o proponen nuevas) representaciones en torno al jazz, entendido este último como un producto y práctica cultural fruto de experiencias históricas y artísticas concretas. Para esto recuperaremos un período clave en la constitución de las representaciones sociales sobre el jazz – durante la década de 1930–, e intentaremos mostrar cómo y en qué medida la novela confronta con dichas representaciones. La lectura e interpretación de este diálogo entre la novela y los discursos sociales se realizará atendiendo al rol del Estado como factor fundamental en el proceso de legitimación de una práctica artístico-cultural, en este caso el jazz. Más adelante también abordaremos los vínculos que en esta novela se establecen con los vestigios de la última dictadura militar de nuestro país.

A mediados de la década del treinta, entonces, irrumpirá un movimiento que Eric Hobsbawm denomina *revival* (renacer), un fenómenos de insperada afición a "la antigüedad jazzística, que tomó la forma de búsqueda de la verdadera música de Nueva Orleans por parte de apasionados grupos de jóvenes aficionados blancos para los cuales el jazz no era sólo música, sino también un símbolo y una causa" (Hobsbawm, 1999: 213). Este movimiento elaboró un imaginario particular del jazz, ligado a la tradición de Nueva Orleans (el jazz específicamente negro), situándolo en los límites espaciales e históricos de la Nación, hilvanando así el legado nacionalista y liberal que triunfa en la Guerra de Secesión –que al ser anti-esclavista se pretende anti-racista– con el racismo constitutivo de la Modernidad (Quijano, 2014: 285-327), la cual incluye, por supuesto, a las ideologías nacionalistas y liberales.

Por un lado, entonces, este imaginario se pretende anti-racista porque otorga carta de ciudadanía al jazz específicamente negro, legitimando a la población afro-descendiente como productora de cultura nacional (es este el "símbolo" del *revival* al cual remite Hobsbawm), pero en la misma operación desvincula a esta población de la historia del colonialismo y la esclavitud. Una operación, podríamos decir, de "folclorización" del jazz que realiza un corte en el devenir cultural de la población afro-descendiente estableciendo para ella un nuevo punto de partida, un re-nacer que se inicia en su ciudadanía estadounidense. En el marco del patrón de poder de la Modernidad, estos dos movimientos son complementarios, porque la condición para la legitimidad que se otorga en un principio es que se corten lazos con lo no-

occidental (lo africano). Se excluye así toda tentativa de vincular el jazz con el patrón de poder de la Modernidad, esto es, la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular del capitalismo moderno (Quijano, *op. cit*.). Queda erigida, de este modo, una historia del jazz que mira *desde* Nueva Orleans *hacia* adelante.

Partiendo del concepto de geopolítica del conocimiento, que

> organiza el conocimiento (y la economía, la justicia, los derechos de las gentes) según el predominio de los centros de poder que operan discrecionalmente y según sus intereses sobre el resto del mundo. Es esto, entonces, lo que se entiende por funcionamiento geopolítico del conocimiento según el que sólo se encuentran en condiciones de producir saberes las culturas occidentales (Palermo, 2004: 82)

avanzaremos sobre la propuesta del concepto de "geopolítica de la producción artística", que organizaría qué culturas se encuentran en condiciones de producir obras de arte y qué culturas no, justamente la divisoria sobre la que opera la folclorización del jazz a la que hemos hecho referencia, trasluciendo esta geopolítica en su necesidad de *localizar* al jazz como fenómeno estadounidense despojado de sus relaciones con otras culturas, saberes y artes no occidentales, pese a sus pretensiones anti-racistas.

Frente a esta posición, la novela de Accame propone una mirada sobre el jazz más acorde a la del *Angelus Novus* de Klee: «su rostro está vuelto hacia el pasado». El jazz que escucha Marcelo, el narrador protagonista, no nos remite a la épica secesionista ni al folclore de Nueva Orleans, al contrario, este jazz es un documento de barbarie, una *ruina*, es lo que quedó «después de». Dos aspectos fundamentales trazan su horizonte de sentido a lo largo del texto: uno es el espacio y tiempo netamente africanos que intercepta esporádicamente al relato y en el que los músicos se convierten en cazadores en la selva conectados a la luna. El otro aspecto es el dolor/sufrimiento como constitutivo del jazz, pero no un dolor metafísico, conceptual o fruto del recuerdo melancólico de un mejor pasado, más bien un sufrimiento que se experimenta y que por lo tanto involucra al cuerpo. "Ahora el negro del saxo hace su presentación y es un negro que sufre cada nota, como debe ser el jazz" (Accame, 2000: 12), sentencia Marcelo. Lo que media entre las cacerías en África y el sufrimiento de los músicos es la experiencia histórica de la colonización y esclavización, «el huracán del progreso», la dominación y el desarraigo de pueblos enteros.

A la geopolítica de la producción artística de la Modernidad, que subsume para sí toda obra, tendencia o producto artístico que convenga a sus intereses, la novela de Accame responde trascendiendo el dispositivo folclórico que regionaliza al jazz como un fenómeno ligado a lo nacional estadounidense, desdibujando los puntos de referencia (tiempos y espacios) que otorgan legitimidad al jazz, como también desdibuja las jerarquías de los vestigios culturales que lo constituyen.

Esta concepción del jazz como ruina se proyecta hacia la subjetividad del narrador, mostrándolo a él también como una ruina, participante, junto a otros personajes, de una

generación cuyos padres y madres fueron desaparecidos en la última dictadura militar argentina. Distintas circulaciones de sentido situarán al narrador en una relación especular respecto al concierto que presencia en la cual refractarán su mutua ruindad. Si hiciéramos una bitácora de las vivencias narradas en la novela que refieren a la dictadura podríamos reconstruir una serie de experiencias compartidas por miles de personas en el país, que bosquejan algunos mojones de un "itinerario de época": la carta del padre de Marcelo a la Junta Militar y su desaparición forzada dos días después, las amenazas a Marcelo, su necesidad de migrar por pequeños pueblos en busca de refugio y, finalmente, el regreso y la indemnización por ser familiar de desaparecido que establece la Ley 24.411 promulgada en diciembre de 1994. Sin ser exactamente igual, la historia de Marina, su amante, comparte elementos importantes, a los que se suma, por ejemplo, el ser violada por el grupo parapolicial que efectuó los secuestros de su padre y su madre. Cuando Marina le cuenta ese suceso, Marcelo le responde: "podríamos haber sido hermanos".

La historia por la cual transcurren estas biografías es, en parte, la historia de la ruptura de vínculos violenta, sistemática y a gran escala que llevó a cabo el Estado militar genocida, que dialécticamente deviene condición de posibilidad del vínculo de hermandad al que alude Marcelo: en este caso es «el huracán del Proceso» del cual emerge como ruina esa condición que los iguala.

Para concluir, consideramos que, tanto con la historicidad negada del jazz como con las condiciones de una generación huérfana, hija de las desapariciones efectuadas por el Estado dictatorial, la novela de Jorge Accame se instituye como un discurso que desde lo ficcional abona la reconstrucción de los procesos culturales y políticos del siglo XX en un indudable ejercicio de construcción de memoria histórica.

Bibliografía

Accame, J. (2000): *Concierto de jazz*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.

Cortázar, J. (2000): "El perseguidor", en *Las armas* secretas, pp. 65-112, Editorial Sol, Barcelona.

Dussel, E. (1996): *Filosofía de la liberación*, Editorial Nueva América, Bogotá. Disponible en http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf .

Hobsbswm, E. (1999): "El caruso del jazz", en *Gente poco corriente. Resistencia, rebelión y jazz*, pp. 209-219, Ed. Crítica, Barcelona.

Lévinas, E. (1995): *Totalidad e infinito*, Ed. Sígueme, Salamanca.

Palermo, Z. (2004): "Conocimiento "otro" y conocimiento del otro en América Latina", en *SILABARIO*, N° 7, pp. 75-86, Córdoba.

Quijano, A. (2014): "Colonialidad del poder y Clasificación Social", en *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, pp. 285-327, CLACSO, Buenos Aires.

Ruiz-DelaPresa, J. (2007): *Alteridad. Un recorrido filosófico*, Tlaquepaque, Jalisco: ITESO. Disponible en http://hdl.handle.net/11117/136 .

La Educación intercultural bilingüe en Santiago del Estero

Raúl Orlando Banegas
raulbanegas2@hotmail.com
Tecnicatura en Educación Intercultural Bilingüe Quichua (UNSE)

Palabras clave: EIB, Pluriculturalismo, Educación

Resumen

En los últimos años Latinoamérica evidenció un cambio importante en relación a la mirada sobre los pueblos indígenas. Se pasó del monoculturalismo al pluriculturalismo. Cada una de estas perspectivas expresa, sobre todo, el lugar que se le otorga a las culturas indígenas y su relación con el resto de la sociedad.

Se plantea así la necesidad de diseñar e implementar programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una medida para garantizar la supervivencia, desarrollo y difusión de las culturas indígenas, no solo entre sus miembros sino también entre el resto de la sociedad. Además busca disminuir el impacto que produce la escuela y sus contenidos homogeneizantes en castellano en los niños de estas comunidades.

En diferentes países (Bolivia, Ecuador, Perú) se implementaron programas de EIB, pero en la mayoría de los casos solo están dirigidos a los educandos vernáculo-hablantes, con una delimitación geográfica específica y abordando solamente el aspecto lingüístico, dejando de lado otros factores que hacen a la cultura indígena; aun en Perú que cuenta con más de tres décadas de institucionalización de la EIB (María Laura Diez, 2004).

Nuestro país no se encuentra ajeno a lo que ocurre a su alrededor, muestra de ello es la inclusión de la modalidad EIB en la Ley Nacional de Educación nº 26.206 sancionada en el 2006.

A pesar de esto, aún la escuela marca distancia entre lo que transmite y la culturas de los niños y jóvenes que transitan por los distintos niveles educativos, generando reconfiguraciones tanto a nivel individual como también a nivel interno del grupo étnico al que pertenece el alumno (Ossola, 2010).

El objetivo de este ensayo es indagar sobre la situación de Santiago del Estero, que según estimaciones de Alderetes (2001) para 1991 contaba con un número que oscila los 150.000 sujetos bilingües quichua-castellano y los factores políticos y epistemológicos que obstaculizan la aplicación plena del programa de EIB en la provincia destinado al nivel primario de educación, como lo establece la ley a partir del año 2006, y el PNEIB desde el 2004.

La influencia de los flujos inmigratorios en el plurilingüismo en Santiago del Estero

Raúl Orlando Banegas
raulbanegas2@hotmail.com
Tecnicatura en Educación Intercultural Bilingüe Quichua (UNSE)

Palabras clave: Plurilingüismo, inmigración, políticas lingüísticas, lengua nacional, escolarización

Resumen

El punto de partida de este trabajo es repensar la situación de plurilingüismo en la ciudad capital de Santiago del Estero; en términos concretos, tomando como referencia a las lenguas quichua, china y wolof -cómo conviven y qué ámbitos de uso tienen-. Ante el arribo de las primeras oleadas inmigratorias en el siglo XIX, el Estado persiguió la integración del inmigrante imponiendo una política lingüística propulsora de la "lengua nacional", el castellano, como sinónimo de "lengua del Estado". Así, la política pública comenzó a centrarse en la escolarización y en la hegemonía del idioma colonial.

En Santiago del Estero, si bien se emplea mayoritariamente el castellano, contamos con un mapa lingüístico variado: se habla la quichua y lenguas de inmigración como el chino y el wólof. Afortunadamente, la milenaria lengua sudamericana subsistió a pesar de los decretos de prohibición, pero –según Stark (1985)- eso sucedió al ser considerada lengua criolla traída por los españoles en su entrada al territorio argentino. Para Censabella (1999), esta idea sirvió para disociarla de su pasado indígena. Kirtchuk (1987) señala la existencia de aproximadamente 100.000 hablantes que son bilingües quichua-castellano y no quichua hablantes en sentido estricto ya que no existen hablantes monolingües de quichua ni entre las personas de más edad.

A partir de la primera década de 2000, se intensifica la presencia de nuevos migrantes en las principales ciudades del país, lo que parecería ajustarse a las tendencias identificadas por estudios internacionales sobre la inmigración africana (Maffia, 2010), los cuales refieren que los flujos migratorios se han diversificado y densificado, dirigiéndose hacia destinos no convencionales sin vínculos previos.

Bibliografia:

Arnoux, Elvira Narvaja de (2001). "Problemas históricos y actuales de la estandarización", en Roberto Bein y Joachim Born (eds.). Políticas lingüísticas. Norma e identidad. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pp. 185- 200.

Bravo, Domingo A. (1993) "El quichua santiagueño es el quichua argentino". En: Pedro VIEGAS BARROS y Nélida N. STELL eds. Actas de las Primeras Jornadas de Lingüística Aborigen (6 y 7 de octubre de 1992), 35-46. Buenos Aires.

Devoto, Fernando J. (2007) "La inmigración de ultramar", en Susana Torrado (compiladora), "Población y Bienestar en Argentina del Primero al Segundo Centenario. Una historia social del siglo XX", Tomo I.

Kirtchuk. P.1987. Le Parler Quechua de Santiago del Estero: Quelques Particularités. Amerindia 12. 95-110.

Marta Maffia, Ana Cristina Ottenheimer, Bernarda Zubrzycki (2007/9) Actas de las XI Jornadas Inter escuelas

Lenguaje Inclusivo: Una herramienta lingüístico-didáctica necesaria para reflexionar sobre los derechos de lxs estudiantes

Jorge Nicolás Cano
ni-co_o@hotmail.com
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Lenguaje inclusivo, Derechos lingüísticos, Performatividad

Resumen

El presente trabajo busca indagar sobrela práctica del lenguaje inclusivo y cómo nos permitirá reflexionar sobre los derechos de lxs estudiantes y, a la vez, instrumentar a docentes -y próximxs docentes- del área de lengua y literatura en torno al mismo. Para ello, haré un breve recorrido sobre algunas problemáticas reaccionarias que produjo su uso desde junio del año 2018 hasta finales de marzo del 2019 para visibilizar la discriminación hacia sus hablantes.

Luego, en consonancia con el aspecto instrumental del trabajo y, siguiendo a Jéssyca Camargo da Cruz, haré alusión a dos manuales analizados por ella en el marco del 1er Encuentro Internacional de Derechos Lingüísticos; *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer* escrito por Ignacio Bosque (2012) y*Manual para el uso de un lenguaje incluyente y con perspectiva de género* escrito por María Julia Pérez Cervera (2016) y a la *Guía de uso* (2018) escrita por Zack Mascias, integrante de la Asamblea No Binarie.

Procederé con la articulación entre la práctica del Lenguaje Inclusivo con la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (DUDL) del año 1996 y con la Ley 14.581 aprobada en el año 2013 en Argentina.

Y, por último, tomando el concepto de performatividad de Judith Butler en *El género en disputa* (2007), haré una breve propuesta y justificación en defensa del uso de la "x"en la escritura donde, no veo una imposibilidad de pronunciación, sino una indeterminación que denota la limitada representación en el lenguaje y obliga a la elección performativa al momento de dicha pronunciación. De este modo, se admitiría la presencia gramatical en la escritura de: indeterminado "X", no binario "E", femenino y masculino; y, en la oralidad: no binario "E", femenino y masculino.

En este resumen extendido procederé a desarrollar brevemente los puntos referidos anteriormente.

Problemáticas en torno al lenguaje inclusivo

En el contexto de la toma del colegio Carlos Pellegrini de Buenos Aires, se entrevista a Natalia Mira, vicepresidenta de este centro de estudiantes, en junio del año 2018.A raíz de sus enunciados como "todes les diputades" o "nosotres les estudiantes" se viraliza y parodia el

lenguaje inclusivo ubicándolo en la agenda mediática nacional. Nos detengamos en titulares ofrecidos por Clarín y TN:

SECCIONES
Clarín SOCIEDAD
SUSCRIBITE

La letra "o", tildada de sexista

"Todes les diputades": el lenguaje inclusivo avanza entre los jóvenes y genera polémica

Lo usan cada vez más para no "invisibilizar" a las mujeres. Pero para la Real Academia es innecesario y suena mal.

TN
Todo Noticias Toda Pasión La Viola Show Tecno Con Bienestar
Publicar

Aborto legal | "Hay poques diputades indecises", el lenguaje inclusivo que surgió en las tomas

Adolescentes de los colegios porteños justificaron la medida, a la vez que reivindicaron los derechos de la comunidad transgénero.

Publicada: 12/06/2018, 14:28hs.

En primer lugar, recordemos que el motivo de la entrevista fue cubrir la toma extendida desde fines de Abril; este dato aparece sólo mencionado en el copete de la noticia de TN. En segundo, notemos como ambos titulares destacan el uso "juvenil" del lenguaje inclusivonegando así su historicidad afirmando que "surgió en las tomas." Y, en tercer lugar, observemos la carga irónica del titular de Clarín con el reduccionismo al considerar que la opresión hacia la mujer y las disidenciases por "la letra o" en lugar del ejercicio de un sistema jerárquico heteronormativo. En esta misma línea podemos observar las comillas en "invisibilizar" como si cuestionara la manera en que la mujer y las disidencias son borradas discursivamente.

Por último, nos remitamos a la relación de la práctica del lenguaje inclusivo con los derechos de la comunidad transgénero (volveré sobre esto más adelante) y a la presencia de la opinión de la "Real Academia".

A propósito de las réplicas provinciales que este hecho provocó, haré mención de dos notas de diarios digitales tucumanos:

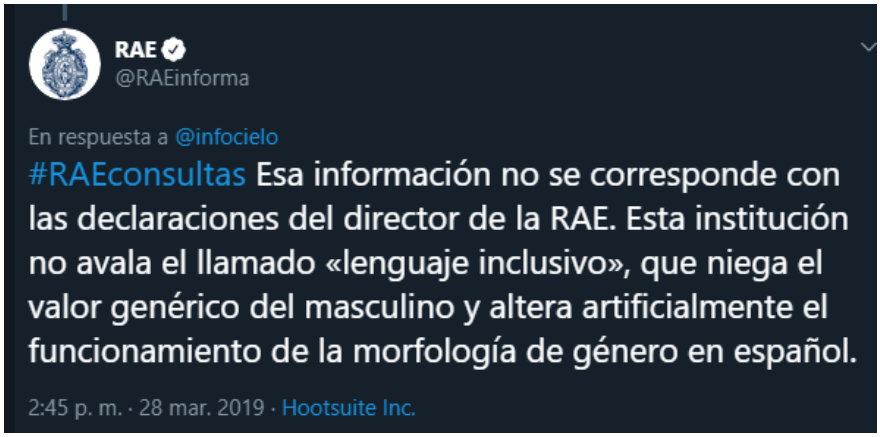
- "Lenguaje inclusivo: qué nos dicen la "x", la "e" y otras nuevas formas de hablar y escribir" en La Gaceta donde en el siguiente fragmento se recupera la historicidad de esta

práctica: "el debate no es nuevo (...) década de 1990 se nos indicaba que escribiéramos alumnos y alumnas" y "los primeros manuales de lenguaje inclusivo son de la década de 1980."[148]

- "Entre el lenguaje inclusivo y el fascismo lingüístico" en Eltucumano donde Marco Rossi Peralta reflexiona sobre los diferentes ataques que sufrimos lxs hablantes del Lenguaje Inclusivo y el rol de la RAE al respecto.

Otro caso puntual que merece mención a lo largo del 2018 fue el despido de Matías Pérez Taján, exmaestro de música del Instituto Nuestra Señora de la Anunciación en La Plata que denuncia ser despedido por usar lenguaje inclusivo en dicha escuela. En la bibliografía encontrarán una nota del diario La Nación al respecto.

Por último, durante el último Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE) que tuvo lugar en Marzo del 2019 surgieron varias noticias que tergiversaron afirmaciones del director de la RAE. Como consecuencia, esta Academia se vio en la obligación de reafirmar su oposición reafirmando el valor genérico del masculino.



De esta forma, esta institución española continúa justificando y ejerciendo resistencia en defensa de la imposición monolingüista. Esta resistencia es utilizada como un argumento de autoridad (visible tanto en el titular de Clarín como en los comentarios aludidos en la nota de La Gaceta Tucumán) perpetuando así discursos que discriminan, estigmatizan y ridiculizan a lxs hablantes del Lenguaje inclusivo.

¿Cómo reflexionar sobre el Lenguaje Inclusivo?

Como anticipé respecto del carácter instrumental de este trabajo y, siguiendo a Jéssyca Camargo da Cruz en su trabajo "Lenguaje inclusivo: ¿Qué es eso?"[149], recomiendo la lectura crítica del *Manual para el uso de un lenguaje incluyente y con perspectiva de género* escrito por María Julia Pérez Cervera (2016) y de *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer* escrito por Ignacio Bosque (2012).

148Una visita a la caja de comentarios de esta nota sirve para ilustraralgunos ataques a los que eltucumano responde
149 Si bien el trabajo no está publicado, recupero parte de su contenido en el análisis de mis apuntes sobre la presentación del mismo

A modo de breve reseña cabe destacar que el *Manual*... de Cervera es difundido por la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM)de México. Dicho manual cuenta con una justificación del mismo que apela a los derechos universales y jurisdiccionales (México) en pos de combatir toda forma de violencia contra la mujer. La lectura del mismo es amena, clara y con múltiples ejemplos que permiten reflexionar sobre diferentes formas de violencia lingüística. No obstante, el manual no pierderigor lingüístico durante la exposición pasando por aspectos gramaticales, semánticos, pragmáticos,etc.

El otro es un informe que refuerza la postura de difusión del masculino genérico además de criticarla proliferación de guías que denuncian la existencia la violencia en el lenguaje clasificándolas como "guías de lenguaje no sexista" e insiste en que todas fueron escritas "sin participación de los lingüistas" (2012: 1) sugiriendo así la autoridad que tendrían los lingüistas en la reflexión del uso de la lengua.

Ahora bien, propongo también la inclusión de la*Guía de uso* escrita por Zack Mascias (2018) porque si bien es clara la distancia y posicionamiento frente a los derechos y la discriminación en los textos referidos, sólo esta breve guía contempla también a les no binaries incluyéndoles entre lxs violentadxs e invisibilizadxs por el lenguaje: "este machismo en la lengua se vio representado por el uso del género gramatical masculino como genérico indiscutible, lo cual coloca a les no binaries y a las mujeres en un lugar de invisibilidad y exclusión constante." (2018: 2).

Lenguaje inclusivo y derechos de lxs estudiantes

En este apartado me remito a la articulación entre el lenguaje inclusivo y la DUDL del año 1996 junto a la Ley 14.581[150].

A propósito de la DUDL, en el artículo N°3 declara, entre otros, los siguientes derechos:

> -El derecho a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística
> -El derecho al uso de la lengua en privado y en público
> -El derecho a mantener y desarrollar la propia cultura." (1998: 24)

Recordemos la observación en los titulares donde TN destaca la reivindicación de lxs estudiantes "de los derechos de la comunidad transgénero" y pongámoslo en diálogo con la afirmación de Marco Rossi Peralta en la nota del diario digital eltucumano:

> "Cada vez que lo usamos [al lenguaje inclusivo] decimos: yo pertenezco a esta comunidad, la que se identifica con el movimiento feminista, la que está organizándose para que haya igualdad de género, la que se siente incómoda con el régimen heteronormativo y patriarcal."

150 Mejor conocida como Ley de Centro de Estudiantes

Además, recodemos los reclamos en el *Manual...*de Cervera y en la *Guía de uso* de Mascías que se condicen tanto con la defensa de la comunidad transgénero como con el movimiento feminista en contra del régimen heteronormativo y patriarcal. Propongo, entonces, entender al lenguaje inclusivo como una variedad lingüística utilizada por el colectivo feminista en general y el colectivo LGBTTTIQP+ (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, travestis, transgéneros, intersexuales, queer, pansexuales y otras disidencias) en particular. De este modo, lxs estudiantes y docentes tienen el derecho a reconocerse como parte de dichas comunidades lingüísticas y, en consecuencia, se debe garantizar el ejercicio de su lengua en privado y en público además del derecho de mantener y desarrollar su propia cultura vinculada a estos colectivos.

Entiendo que la defensa de este planteo sería motivo de un trabajo en sí mismo, sin embargo, propongo esta reflexión para llevarla al aula y discutir, junto con lxs estudiantes, puesto que en artículo N°2 de la ley 14581 destaca:

> Reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho, y a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad, para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto.

También entiendo que, aunque lxs docentes no formen parte del colectivo LGBTTTIQP+, deben garantizar un espacio donde lxs estudiantes puedan ejercer sus derechos y; si ellxs ya utilizan el lenguaje inclusivo (sea parodia o convicción), lxs docentes deberán formarse para habilitar su práctica y/o reflexionar sobre la burla en torno al mismo.

Lenguaje inclusivo y performatividad

Judith Butler refiere a la performatividad no como un acto único sino como "una repetición, un ritual que consigue su efecto a través de su naturalización (...) como una duración temporal sostenida culturalmente" (2007: 17) además, considera que "el lenguaje adquiere el poder de producir<<lo socialmente real>> a través de los actos locutorios de sujetos hablantes" (2007: 231). Por lo tanto, entendemos que la práctica del lenguaje inclusivo produce, al menos en un constituyente, lo socialmente real, esto es, permitir la existencia (en el lenguaje) de las disidencias que invisibiliza, por ejemplo, el "masculino neutro."

Ahora bien, otro aspecto destacable en *El género en disputa* es la constante preocupación por la voz que enuncia, por ejemplo: "No estoy fuera del lenguaje que me estructura, pero tampoco estoy determinada por el lenguaje que hace posible este <<yo>>" (2007: 30) Y con el afán de representar esta indeterminación de lxs sujetxs en el lenguaje es que sugiero el uso de la "x" para representar colectivos de personas donde se desconozca el género de las personas que lo componen. Así, en consonancia con la "Guía de uso" de Mascias, damos identidad distinguida a les no binaries y producimos un genérico que denota la imposibilidad de determinar el género.

Bibliografía

Bosque, Ignacio (2012):*Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer.* Disponible enhttp://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf

Butler, Judith (2007):*El género en disputa.* Madrid:Paidós

Cervera, María Julia Pérez (2016):Manual para el uso de un lenguaje incluyente y con perspectiva de género. México:CONAVIM

Comité de seguimiento de DUDL(1998):*Declaración Universal de Derechos lingüísticos.* Disponible enhttps://culturalrights.net/descargas/drets_culturals388.pdf

Ley 14581 Sancionada el 27/11/2013 en Buenos Aires. Disponible enhttp://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-14581.html

López Vanesa (12/06/2018):*"Todes les diputades": el lenguaje inclusivo avanza entre los jóvenes y genera polémica.* Clarín. Disponible enhttps://www.clarin.com/sociedad/todes-diputades-lenguaje-inclusivo-avanza-jovenes-genera-polemica_0_Sy6mQt6em.html

Mascias, Zack (2018): *Lenguaje inclusivo: Guía de uso.* Disponible enhttps://chrysallis.org.es/lenguaje-inclusivo-guia-de-uso/

Rossi Peralta, Marco (29/06/2018): *Entre el lenguaje inclusivo y el fascismo lingüístico.* Eltucumano. Disponible enhttp://www.eltucumano.com/noticia/opinion/249548/entre-lenguaje-inclusivo-fascismo-linguistico

S/D (12/06/2018):*Aborto legal | "Hay poques diputades indecises", el lenguaje inclusivo que surgió en las tomas.* Todo Noticias. Disponible enhttps://tn.com.ar/sociedad/aborto-legal-hay-poques-diputades-indecises-el-lenguaje-inclusivo-que-impulsaron-los-alumnos-en-las_874946

S/D (04/10/2018):*Un docente denunció que fue despedido por usar lenguaje inclusivo en una escuela.* La Nación. Disponible enhttps://www.lanacion.com.ar/sociedad/un-docente-denuncio-fue-despedido-usar-lenguaje-nid2178692

Todos los links consultados por última vez el 05/05/2019

Matrices de enseñanza-aprendizaje de la lengua e ideologías lingüísticas en las aulas tucumanas de nivel primario

Cecilia Castro Llomparte
cecillomparte@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras - UNT

Palabras clave: matrices de aprendizaje, ideologías lingüísticas, docentes tucumanos, nivel primario

Resumen

Entre los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP), el material ministerial que llega a las instituciones educativas respecto de temáticas concernientes a los diseños curriculares que luego se hacen planificaciones anuales, están los docentes. En la elección de contenidos curriculares, su organización e interrelación, están los docentes. En el aula, entre esos docentes y los saberes previos y los posteriores, en el proceso de conocer, entre la didáctica y las estrategias pedagógicas, están los alumnos.

La compleja realidad del aula pone en interjuego al menos dos subjetividades en un espacio que trasciende la estructura física constitutiva: cuando docente y estudiante se disponen a movilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo hacen en el marco de una institución educativa que tiene un Proyecto Educativo (PEI) y un Proyecto Curricular (PCI). Pero además lo hacen *dentro* –respetando- de lineamientos nacionales y jurisdiccionales: esto a nivel de la evidencia. Lo que no se ve, lo que subyace a la práctica áulica, es una trama socio histórico cultural que determina profundamente la realidad y de la que estos sujetos del aprender son pocas veces conscientes. Trama que entreteje historias pasadas y presentes, modelos, estructuras internas complejas y contradictorias con las que el docente ha aprendido y ha aprendido a enseñar su lengua materna; estas matrices de enseñanza de la lengua que Ana Quiroga (1995) define como:

> modalidad con que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. (…) es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una estructura en movimiento susceptible de modificación salvo en los casos de extrema patología.

Operan en una vinculación compleja, estrecha, directa y dialéctica con ideologías lingüísticas, "sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la

comunicación, con formaciones culturales específicas" (Del Valle, 2007: 20) y como agrega P. Kroskrity (2012)

> no son simplemente aquellas ideas que se derivan de la "cultura oficial" de la clase dominante, sino más bien son un conjunto más ubicuo de creencias diversas, implícitas o explícitas, utilizadas por hablantes de todo tipo como modelos para construir evaluaciones lingüísticas y que participan en actividades comunicativas. Son creencias sobre la superioridad / inferioridad de lenguas/variedades específicas, (…) Creencias sobre la adecuación lingüística de la ASL (Lengua de Señas Americana) y otras lenguas de señas para comunidades de sordos. Creencias/valoraciones a acerca de la adquisición de lenguas (…) Creencias a cerca de las lenguas en contacto y el multilingüismo (…) En resumen, las ideologías lingüísticas son creencias o sentimientos sobre cómo las lenguas son usadas en sus mundos sociales.

El estudio de casos que presento en esta oportunidad tiene por objeto la práctica docente del último año de nivel primario en una institución educativa privada de San Miguel de Tucumán, con la finalidad de analizar las matrices de enseñanza de la lengua que se entraman con ideologías lingüísticas y de enseñanza de la lengua, que son a su vez configurantes de matrices de aprendizaje de estudiantes. Estas últimas operan articuladamente con aquellas y con otras ideologías del lenguaje que se efectivizan en el contexto vincular del aula.

Se imbrican en el análisis, entrevistas semiestructuradas de carácter cualitativo a docentes, a alumnos del último año de nivel primario, Diseño Curricular, NAP, material ministerial que resulta una propuesta práctica de aplicación libre de los NAP: *Cuadernos para el aula 6*, Planificación anual de la docente, Planificación semanal de actividades –carpeta didáctica con despliegue de la unidad didáctica-, registro de observación de clase y observación participante en una instancia de clase. El contenido curricular desarrollado que focalizo compete al campo de la Sociolingüística, de la Política Lingüística, de la Glotopolítica, de la Lingüística Social: "Nuestra Lengua. La diversidad lingüística en Argentina: diversidad de lenguas y variedades regionales. Reconocimiento de la diversidad lingüística en Argentina y el mundo."

Utilizo para esta investigación analítica herramientas propias de la Lingüística Crítica, del Análisis Crítico del Discurso, de la Psicología Social pichoniana, de la Glotopolítica, así como de la Etnografía de la Comunicación.

Los resultados que se derivan de la investigación y que se presentan en este Congreso son acotados al caso específico presentado, pero conforman un cuerpo mayor articulado en torno a dos investigaciones que desarrollo paralelamente: mi tesis de Maestría en Psicología Social que aborda el tema de las *matrices de enseñanza de la Lengua en docentes de nivel primario tucumanos* y la investigación PIUNT 2018-2021 sobre *ideologías lingüísticas de docentes del área Lengua de nivel primario de establecimientos de gestión pública y privada de San Miguel de Tucumán*.

En este caso específico focalizo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la forma en que operan las matrices e ideologías lingüísticas de docentes y alumnos en el aula; cómo en ese espacio de la práctica cotidiana, las relaciones en torno al conocimiento, a pesar de

evidenciarse como biunívocas, están profundamente plurideterminadas, lo que genera que se obture la reflexión metalingüística genuina de los educadores, y extensivamente, de los estudiantes.

Analizo también cómo ideologías lingüísticas dominantes y no dominantes se manifiestan, se articulan, se solapan, se reproducen, pugnan, se acomodan, entran en diálogo con esquemas anteriores que tiene que ver con las formas aprendidas de estar y ser en el mundo, de aprender. Cómo, también, ante la intrusión del observador externo, se camuflan para guardar/mantener un equilibrio que es puesto en jaque.

Bibliografía

Del Valle, J. (2007) *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid/ Fráncfort: Iberoamericana/Vervuert.

Del Valle, J. y Meirinho, V. (2016) Ideologías Lingüísticas. *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. Volumen 2 (2): 622-631

Quiroga, A. (1995) Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Buenos Aires, Argentina: Cinco.

Scheffelin, B., Woolard, K., Kroskrity, P. (Eds.).(2012) *Ideologías lingüísticas. Práctica y Teoría.* Madrid, España: Catarata.

Zona de Obras de Leila Guerriero: la crónica en construcción

Ana María Chehin
amchehin@gmail.com
INVELEC/CONICET-IIELA/UNT

Palabras clave: Crónica- Guerreiro- *Zona de Obras*

La crónica en la actualidad ocupa un lugar central dentro del campo literario latinoamericano. Es posible señalar el final del Siglo XX como el momento en que comienza a gestarse un activo proceso de desplazamiento de los márgenes hacia el centro del campo cultural y literario específicamente, que convierte al género crónica en una práctica escrituraria legitimada. Este transcurso ha sido impulsado en gran medida por la actuación de la Fundación Nuevo Periodismo Iberoamericano (FNPI) que ha asumido los procesos de legitimación de autores y obras constituyéndose como institución mediadora (Beatriz Sarlo), modeladora de determinadas conductas estéticas que influyen sobre lo que debe publicarse, la jerarquía de los géneros y autores, y el consumo. Desde su rol específicamente institucional enseña sus prescripciones y consagra a los escritores como parte de una cultura legítima (Pierre Bourdieu).

Recientemente, la periodista chilanga radicada en Los Ángeles, Eileen Traux, publicó un artículo en la revista *Cuadernos Doble Raya*, en el que denuncia la preponderante presencia de cronistas hombres en las múltiples actividades que la crónica convoca. Tanto en mesas panel, antologías, listas de libros, entre otras, la igualdad de género parece ser nada más que un discurso políticamente correcto que no llega a la práctica. Coincido con Traux: basta revisar el equipo editorial de una revista prestigiosa, por ejemplo *Etiqueta Negra*, para comprobar que desde su Director, el consagrado Julio Villanueva Chang hasta el asistente de edición, pasando por editores asociados, comité consultivo, editor de portafolio, la mayor parte del equipo editorial, está formado por hombres. Resulta llamativo que las revistas *Gatopardo* (Colombia), *El Malpensante* (Colombia), *SoHo* (Colombia), *Anfibia* (Argentina), *Emeequis* (México), *El confidencial* (Nicaragua), *El faro* (El Salvador), *Plaza Pública* (Guatemala), estén dirigidas por hombres. Las mujeres se ocupan del diseño, las traducciones, prensa y relaciones públicas.

En el trayecto de mi investigación doctoral he explorado posiciones teóricas que rechazan la generalización de un sujeto femenino único y apuntan la necesidad de reconocer los contextos históricos, políticos, geográficos, culturales, materiales de existencia específicos de cada mujer. La crónica, texto escurridizo, heterogéneo, en el que se superponen acciones y versiones, constituye un dispositivo desde el que es posible resistir a visiones generalizadoras sobre las problemáticas de género. Esto es así porque cuenta aquello que no se deja encerrar, a la vez que irrumpe en el seno de los relatos gobernables y asimilables a un límite preciso. El abandono del Estado, la vigencia del derecho de pernada, la desregularización del aborto, la

violencia sexual son los temas sobresalientes de una agenda cargada que exige urgente discusión. Es por ello que considero indispensable poner en escena la escasa visibilidad de la producción cronística de mujeres y la dificultad para ocupar espacios desde donde dar debate a tales problemáticas.

Las mujeres han tenido una importancia decisiva en la crónica latinoamericana. Afortunadamente, especialistas como Mary Luis Pratt, Angela Perez Megías, Mónica Szurmuk, Stela Maris Scatena Franco, Carmen Perilli han mostrado la existencia de un corpus prolífico de mujeres cronistas como Elena Poniatowska, Alma Guillermoprieto, Margo Glantz, Hebe Huart, María Moreno, Gabriela Weiner entre otras. Estos estudios revelan el valor de sus producciones frente a la tradición cronística y su ámbito que continúan siendo preponderantemente masculino.

En este contexto, Leila Guerriero es una de las pocas mujeres que ha logrado un lugar de visibilidad y consagración en el campo de la crónica latinoamericana, no sólo como cronista sino también como editora y docente. Además de su trayectoria escrituraria ampliamente reconocida y premiada, realiza un sostenido trabajo como editora para América Latina de la revista *Gatopardo*, para la Universidad Diego Portales de Chile y dirige la colección Mirada Crónica de la Editorial Tusquets. Es tallerista, maestra de la FNPI, de la Fundación Tomás Eloy Martínez y coordina la Especialización en Periodismo Narrativo de la Editorial Perfil y la Fundación TEM.

En términos generales, la producción de Guerriero presenta modulaciones en el cruce entre ficción, no ficción y biografía. Son sugerentes los desplazamientos territoriales y la inclusión de otros espacios no contemplados en un gran número de textos actuales, así como también los relatos de "vidas reales" que apelan a una poética de la presencia (Perilli). Si el discurso cronístico puede leerse como una discursividad inscrita en los paradigmas de la cultura urbana y masiva que modelan las condiciones de vida en las sociedades contemporáneas (Anadeli Bencomo), la escritura de Guerriero trata de "ver los cuerpos que atraviesan y se mueven por los territorios, los sujetos de esos territorios" (Ludmer, 2010:121). La cronista trasciende el esquema urbano y avanza hacia territorios inhóspitos, pueblos o pequeños centros urbanos, que operan como articuladores de los relatos. En sus textos es posible leer territorios a la manera de Ludmer, es decir, el territorio como principio delimitador del espacio atravesado por diferentes campos de tensión (social, cultural, política, estética, legal, afectiva, de género, sexo) que se articulan a través del lenguaje literario.

La crónica contemporánea ha rebasado los circuitos clásicos de publicación lo que supone reflexionar sobre la circulación de determinados bienes culturales. Fundaciones, editoriales, críticos, editores, congresos, talleres, seminarios establecen mediaciones que modelan el género e intentan posicionarlo en un lugar central en pugna con la marginalidad que durante mucho tiempo se le ha asignado, influyendo no sólo en los modos de escribir, sino en la conformación de un campo intelectual en torno a él y en el mercado editorial que convierte a la crónica en un fenómeno de consumo. A la par de su producción cronística, Leila Guerriero,

en su carácter de maestra de la FNPI y editora de libros y revistas participa de estos procesos al mismo tiempo que reflexiona críticamente acerca del periodismo narrativo. Tales preocupaciones publicadas en diversos medios gráficos han sido recopiladas en un libro titulado *Zona de obras* (2014). En este trabajo me interesa pensar el modo en que esta obra presenta un recorrido en el que la autora perfila su posición sobre la literatura, la función del periodismo y el escritor, y contesta interrogantes sobre la figura y función del editor/a. Su exploración permite asimismo indagar las tensiones que se establecen a partir del doble rol de escritora y editora en el campo de la crónica latinoamericana actual.

La reflexión sobre la propia obra ha sido y es una tarea cara a un sinfín de escritores porque desnuda no sólo su posición ideológica sino también la arquitectura de sus textos. En este sentido, en *Zona de obras,* Guerriero se pregunta por los modos de escribir, sus motivaciones y constituye "un recorrido por la zona de obras, un destripado, ese espacio destripado por la maquinaria pesada donde los cimientos todavía no están puestos y la cañería a cielo abierto parece la tráquea de un dinosaurio sin esperanzas. Un paseo por el caos, un vistazo al momento en el que todo puede derrumbarse para siempre o transformarse en una canción que quizás valga la pena" (2014:12).

El discurso metatextual que sostiene *Zona de obras* puede leerse como un modo de legitimar la crónica como género, en la medida en que le otorga una identidad textual que posibilita su reconocimiento en el campo literario por parte de una de las voces más reconocidas del mismo. Al construir su poética, Guerriero se construye a sí misma en múltiples facetas –escritora, editora, tallerista-, dialoga con obras y autores contemporáneos y de otros tiempos y establece una mirada prescriptiva sobre la crónica y sus modos de construcción.

Bibliografía

Guerriero, L. (2014). *Zona de obras.* Buenos Aires: Anagrama.
Altamirano, C. y Sarlo, B. (2001). *Literatura y sociedad*. Buenos Aires: Librería Edicial S.A.
Bencomo, A. (2002). Voces y voceros de la megalópolis. La crónica periodístico-literaria en México. Madrid: Iberoamericana.
Bourdieu, P. 2010. El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
--- (2003). *Campo de poder, campo intelectual.* Argentina: Quadratta Editorial.
Chartier, R. (1994). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza Universidad.
Foucault, M. 2010. *¿Qué es un autor?* Trad. de Silvio Mattoni. Córdoba: Ediciones Literales.
Ludmer, J. (2010). *Aquí América Latina*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
Martín-Barbero, J. (2004). *Oficio de cartógrafo*. Buenos Aires: FCE.
Perilli, C. (2005). Cosas de Chicos. *Revista Telar ISSN 1668-3633,* (2-3), 152-159.
---. (2006). Catálogo de ángeles mexicanos. Elena Poniatowska. Rosario: Beatriz Viterbo editora.
---. (2014). Sombras de autor. La narrativa latinoamericana entre siglos (1990-2010). Buenos Aires: Corregidor.
Ranciere, J. (2011). *Política de la Literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Rotker, S. (2005) *La invención de la crónica.* México: FCE, Fundación para un nuevo periodismo Iberoamericano.

White, Hayden. (1992) El contenido de la forma, narrativa discurso y representación histórica. Barcelona: Ediciones Paidós.

Williams, Raymond. (2009). *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires.: Las Cuarenta.

Las marcas de La Quichua en el habla de los Santiagueños.

Carla Corvalán
carla_ac13@hotmail.com
Cintia Moreno
morenocintiav@gmail.com
Estudiantes de la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con mención en lengua quichua. FHCSyS. UNSE.

Palabras clave: Transferencia, Habla, Interculturalidad, Lengua Materna

Resumen:

El presente trabajo plantea un análisis en torno a las marcas de la quichua en el habla de los santiagueños. Partimos de señalar que el origen de la lengua quichua en Santiago del Estero es motivo de debate y confrontaciones en relación con su llegada a este territorio. Algunos estudiosos sostienen que la lengua habría sido traída por los conquistadores que vinieron con la corriente colonizadora del Alto Perú. Aunque tampoco es improbable que con anterioridad a la llegada hispánica a estos sitios, los pueblos originarios, en su vida cotidiana, hayan mantenido vinculación entre sí, que incluyó la lengua como también las artes y costumbres. No obstante ello, desde las primeras épocas de la colonia española, el quichua aparece como lengua general, sustituyendo aquellas que pertenecían a algunas parcialidades indígenas.

En 1770 el rey Carlos III prohíbe el uso del quichua en el ámbito oficial y, por ende, su enseñanza[151]. De esta manera se la fue recluyendo a ser hablada solo en el seno doméstico -en notable diglosia- y su persistencia se dejó librada a la trasmisión oral de generación en generación.

La necesidad de acceder a la escuela fue creando bilingüismo en un importante sector de la ruralidad de Santiago del Estero, estimándose una población de 80.000 a 160.000 hablantes de quichua, de acuerdo a datos aportados por el laboratorio de Lingüística, Arqueología y Folclore de la UNSE.

A partir de esta realidad sociolingüística, se generó una variedad del español poblado de marcas de la quichua a través de transferencias de orden fonológico, morfológico, sintáctico y léxico.

El contacto entre lenguas -castilla y quichua- ha producido una constante en Santiago del Estero: el cuestionamiento peyorativo al modo de hablar de sus habitantes, principalmente de las denominadas poblaciones populares, los hablantes bilingües quichua-castellano, los subalternizados, los marcados por calcos de la convivencia de estas dos lenguas.

151 http://www.santiagocultura.gob.ar/lengua-quichua.php

La tendencia a comparar a estos hablantes (quichua) con los que usan el dialecto dominante del castellano, la variedad rioplatense, y de legitimar a ésta última por sobre todos los demás, lleva a considerar a los primeros como "malhablados" o ignorantes.

Todo aquello que no cumpla con la regla, produce controversia en quienes están en una posición de privilegio. La diglosia del habla santiagueña, genera que su uso en contextos como los escolares, sea reprimido por parte de los docentes y empuje a sus portadores a la autocensura. No se les permite su uso, o se les hace correcciones constantes. Los derechos lingüísticos, son derechos fundamentales y colectivos que reconocen la libertad de todas las personas a usar su lengua materna en todos los espacios sociales, sin embargo, aquí se ven vulnerados.

En la actualidad se busca la incorporación de la EIB[152] en las escuelas santiagueñas. Existe en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 -art 52- esta modalidad para todos los niveles del sistema educativo; así garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibirla. La dificultad que se presenta es que Santiago del Estero es una provincia donde la mayoría de los hablantes de la lengua quichua no se reconoce como indígena ni nativo, sino simplemente como hablante portador de tal lengua.

Ante este panorama complejo, los derechos que garantiza la ley en relación a la Educación Intercultural Bilingüe, siguen dificultando el ingreso del regionalismo al ámbito educativo, por lo cual también se niega el derecho a la identidad de los sujetos, corrigiendo y censurando, prohibiendo, imponiendo desde qué lugar se debe leer y cómo se debe hablar.

Actualmente los monolingües en castellano de la provincia utilizan palabras de origen quichua, algunas resignificadas semánticamente. Por ejemplo: ishpar-" orinar", chukchay- "jalar del pelo". Es común la utilización de un calco quichua: el "¿qué no?" que se usa para que el interlocutor asienta lo que se está diciendo. Esta expresión es utilizada por personas de diferentes niveles sociales y culturales, sin censura ni autocensura.

Hoy en día todavía tenemos una Universidad occidentalizada en donde el saber universal aún gira alrededor de las grandes potencias. El castellano como lengua se sigue imponiendo fuertemente en nuestro territorio. El epistemicidio, sigue entre nosotros cuando no hacemos algo para modificar la educación pública, para poder incluir a niños, adolescentes, adultos bilingües, trilingües y brindarles los recursos necesarios para que puedan gozar de sus derechos lingüísticos. Sin embargo, preferimos imponer el inglés y marcar fuertemente las reglas gramaticales del castellano, antes de formar en interculturalidad.

Se necesita construir espacios donde no se imponga el castellano, donde se deje de lado el etnocentrismo occidental. Hacen falta más trabajos de investigación que tomen en cuenta

152 La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es la modalidad del sistema educativo en los niveles Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza la educación de los pueblos indígenas en las lenguas nativas y según los conocimientos y prácticas culturales de sus pueblos. Hasta el 2006, la EIB estuvo librada a las decisiones y experiencias de cada provincia aisladamente. Con la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en ese año, la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe pasó a ser, por primera vez en la historia de la educación argentina, una modalidad en la estructura nacional del sistema educativo.

esta situación del habla santiagueña. Y en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe se requiere que se propongan políticas y planificaciones educativas que busquen forjar conciencia para que los modos hegemónicos del lenguaje dejen de violentar e impedir el derecho que tiene un grupo social, de pronunciarse según sus propias maneras de hablar.

Bibliografía

Albarracín de Alderetes Leila (2011) La quichua. *Gramática, ejercicios y diccionario Quichua-Castellano.* Volumen 2. Bs. As.: Editorial Dunken.

Boaventura De Sousa, Santos (2010) Epistemologías del sur. México: Siglo XXI.

Comité de seguimiento de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1998). Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. Barcelona. Disponible en: https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf

Grosfoguel, Ramón (2013) Racismo/ Sexismo Epistémico, Universidades occidentalizadas y Los cuatro genocidios/ Epistemicidios del largo siglo XVI. Disponible en: http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf

Moreno Fernández F. (2009) "Planificación Lingüística", en: *principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje.* Barcelona: Edit. Ariel.

Requejo María Isabel (2009) Lingüística Social y autorías de la palabra y el pensamiento. *Temas de debate en psicología Social y Educación.* Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Rotaetze Amusategi, K. (1990) "Política y planificación lingüística", en: Sociolingüística. Buenos Aires: Edit. Síntesis.

El santiagueño habla mejor que el tucumano, "¿qué no?" Disponible en: https://www.lagaceta.com.ar/nota/687619/sociedad/santiagueno-habla-mejor-tucumano-que-no.html

Taller literario Supernova: una frontera indómita en Tucumán

Sofía De la Vega
sofiadlv.93@gmail.com
Gabriela Molina Aquino
galuzz_@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras UNT

Palabras claves: taller, literatura, infancia, didáctica, lectores, escritura

En la Argentina, a partir de los 60, el taller literario se convirtió en protagonista de diversos discursos pedagógicos, sin embargo, en las aulas pareciera que este dispositivo no se desarrolló de la misma manera como, sí lo hizo, en contextos informales. Este trabajo se centra en el análisis de nuestras experiencias como talleristas y mediadoras culturales en el Taller Literario Supernova en Tucumán durante el 2018, a su vez, también, buscamos ubicarlo en el mapa de talleres literarios infantiles no formales dictados en la provincia. Realizaremos una lectura de nuestras memorias pedagógicas del taller bajo el concepto de *frontera indómita* de Graciela Montes (1995). Esto nos servirá para pensar el ejercicio literario vinculado al juego que realizaron los niños-lectores durante el taller y, también, su hacer escriturario como objeto creativo y artístico. Nos preguntamos: ¿por qué se sigue concibiendo a la enseñanza de la literatura como usufructo? ¿Por qué no se enseña literatura como objeto artístico? ¿Por qué la escritura sigue siendo un aprendizaje marginal en el aula frente a la lectura? ¿El taller literario sirve en el contexto escolar? Tomamos como vertebral la posición de María Elena Walsh (1964) que piensa a la imaginación como un derecho sostenido en el juego y el disparate. De esta forma concebimos los talleres literarios como una alternativa a la educación en boga por legitimar su lugar. Frugoni (2006) nos propone que "el taller es crucial en este sentido para desarrollar esos aprendizajes culturales". De este modo, buscaremos contrastar en el registro de la experiencia vivida del taller nuevos problemas e iluminar respuestas, en cuanto a suponer "una política de la palabra", como un derecho inalienable (Requejo, 2001) en las construcciones curriculares de nuestras instituciones. De esta forma, nuestro objetivo será colaborar a la formación permanente de docentes-lectores capaces de la mediación de la palabra artística en contextos de enseñanza formales e informales. Asimismo, organizar y releer a la luz de las teorías didácticas y de la crítica y teoría literarias, algunos datos obtenidos de este trabajo de campo que continúa en proceso de construcción.

Proyecto PRA.D.O (Pragmática del DISCURSO oral): investigaciones en curso

Silvina Douglas
silvinadouglas@gmail.com
Cecilia Costas
cecicostas93@hotmail.com
Francisco Ducloux
franducloux@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: corpus, registros, atenuantes

El proyecto ***Pra.D.O*** (***Pragmática del discurso oral***), articulado con el proyecto Es. Var.atenuación/ Es. Vag. atenuación de la universidad de Valencia (Ministerio de Economía y Competitividad de España, ref. FFI.2013-40905-P/ ref. FFI2016-75249-P), que coordina la Dra. Marta Albelda Marco, tiene como objetivos el estudio de la oralidad tucumana coloquial y académica. En el primer caso, estamos en la etapa de conformación de un corpus de conversaciones coloquiales de 20 minutos cada una, que respondan al tipo grabación secreta, con posterior consentimiento de los hablantes, y al género conversación coloquial, es decir, un género en el que los hablantes interactúan a partir de roles simétricos, con una agenda espontánea de temas y con autogestión de turnos en la interacción.

En el segundo caso, trabajamos con el género debates estudiantiles, un género textual que, caracterizado desde la perspectiva de una conversación coloquial, se identifica con su inmediatez comunicativa, porque se trata de una comunicación cara a cara; aunque supone el control de los turnos regulados por un moderador. Sin embargo, presenta un alto grado de determinación en cuanto al tema, hecho que lo distancia de la conversación coloquial. Los turnos se toman a partir de la petición de la palabra. El escenario de los debates implica cierto nivel de formalidad. Por todo esto, los debates se definen en una instancia intermedia entre la inmediatez y la distancia comunicativa.

Las hipótesis de la investigación sostienen, en consonancia con los postulados pioneros de Briz (1995) y Oesterreicher (1997), que el discurso oral es un proceso interactivo precario, constituyente de intersubjetividad y de sociabilidad y que convoca una interacción comunicativa en la que está presente el juego de imágenes. Esta base común para los géneros orales, asume una particularidad en el caso de la oralidad académica: su función epistémica.

Los estudios del registro oral desafían el trabajo de recolección de corpus (grabaciones y transcripciones), que nos contacta con estudios sincrónicos de variedades diatópicas, diastráticas, diafásicas y con registros coloquiales y académicos.

En esta oportunidad, compartiremos resultados de investigaciones en curso vinculados con conversaciones coloquiales y con debates estudiantiles.

Se pondrá a consideración el análisis de tres conversaciones coloquiales del corpus, a partir del reconocimiento de la función de las estrategias de atenuación. En ese sentido se tendrá en cuenta la descripción de los procedimientos atenuantes en relación con actividades de imagen.

Con respecto a los debates, se comentarán los resultados obtenidos a partir del análisis de corpus de debates producidos por estudiantes de "Taller de comprensión y producción textual" de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Tucumán.

Los estudiantes de primer año, en el intento por apropiarse de un modo de decir académico, tienen el desafío de participar en unas jornadas en las que discuten los resultados de un proceso de investigación expuesto en ponencias. En los debates se describe cómo incide la función retórica y pragmática de los atenuantes en el marco cultural de interacción de una comunidad de práctica disciplinar (Wenger, 2001).

La atenuación es una categoría pragmática que actúa como una estrategia reductora de la fuerza ilocutiva de los actos comunicativos, motivada por necesidades de imagen en los participantes (Caffi, 1999, 2007; Briz 2003, 2005, 2007; Briz & Albelda 2013). Esta forma lingüística, adquiere, sin embargo, diferentes funciones comunicativas, según los géneros (en nuestro caso particular: conversaciones coloquiales, debates estudiantiles), según el contexto interactivo concreto en el que se selecciona la estrategia, según códigos socioculturalmente definidos que tienen que ver con la definición de imagen, con los roles, con todo el juego interactivo en relación con la prevención, reparación, negociación de posibles actos amenazadores de imagen o con la propia negociación del significado: los grados de responsabilidad que el enunciador asume sobre lo dicho, la mayor dirección o indirección de sus actos de habla, la acotación de los puntos de vista a la propia persona, entre otros.

A modo de ejemplo, transcribimos a continuación el análisis de un fragmento conversacional y de un debate estudiantil en el que reconocemos la presencia y función de algunas estrategias de atenuación.

[Pra. D.O. 002 2-2015][153] (Selección de términos más suaves)

J: es un boliche dee laa→///un boliche-un pub dee→//dell→ Abahto↓

N: ¿Pero eh **chombi?**

J: yy ((noo/yo)) no sé si eh **CHOMBI** o no eh **chombi/** digamos

Los interlocutores hablan de una discoteca ubicada en el Abasto, una zona de la ciudad de Tucumán que concentra varios locales nocturnos. Para describirla uno de ellos usa la palabra "chombi", una expresión coloquial local que puede funcionar como eufemismo para evitar la calificación de "ordinario o de poca calidad".

[Pra. D.O. 002 2-2015]

153 En la formación y análisis del corpus contamos con la valiosa colaboración del Prof. Joaquin Vuoto.

N: anteayer me decía ¿*cómo no nos saca una foto a todo nosotro*? así// **tipoo** el chabón tá haciendo ALARDE// de algo que NO EHTÁ HACIEENDO/ ¿entendé?

La hablante critica la acción de un compañero de trabajo. Utiliza 'tipo' una expresión coloquial propia del discurso de hablantes jóvenes de niveles socioculturales medios y altos, que se usa como difusor del significado.

Con respecto a los debates, podemos observar cómo aparece la selección de estrategias de atenuación en el tratamiento de temas controvertidos o polémicos. Por ejemplo [Debate VII "Literatura: memoria e identidad"]

> B: en- en algunas de las entrevihtah↑/ había chicos quee→relacionaban la dictadura con la época actual↓/ que decían que laa→/ dictadura había tenido sus cosas malas↓/ pero comparando con lo que es hoy el gobierno/ ehtaban casi iguales↓ porque- ANTES sí había VIOLENCIA y habíaa MUERTE y todo/ pero- y era- y era PÚBLICO/ HOY/ hay violencia↓hay muerte↓ hay robos↓ pero todo está ee→/ cerrado por el gobierno↓/ el gobierno lo oculta↓/ opinaban que laa→ el gobierno↓ el periodismo↓ y todo ehtaban/ ee juntos↑/ y solo mostraban↑ lo que querían mostrar↓/ y que para ESO↑/ la dictadura↑ era SIMILAR/ solamente que UNO podía SABER lo que pasaba↓//
> O: **bueeno- bue'-me ha puesto un poquitoo/ ee→ como loca↓lo que escuchaba** porque-¡**bue'** / **no PODEMOS decir** que en la dictadura **se** sabía lo que PASABA↓ / ((digamo')) / HOY EN DÍA **sabemos** muchas cosa'↑/ a la distaancia→ / pero al MAR-DEJANDO ESO DE LADO / **me parece que** mm→ / no entremos en detalle'→/ en discusióne' más política'↑ / **me parece** que lo quee→/ lo que ESTÁ MUY BUENO↑ de los TRES trabajos que han tratado el tema dee literatura en la ehcuela↓ / como-ARMAR como un hilo conductor en la IMPORTANCIA que tiene / CÓMO el docente lo IMPARTE ¿**no**?↑

La interlocutora (una ayudante estudiantil, negocia el disenso. El tema político aparece como tema controvertido y generador de visiones contrapuestas que se prefieren eludir; para negociar ese desacuerdo se apela a estrategias atenuantes como el diminutivo en el adverbio de cantidad, la selección de un difusor del significado para minorar el valor semántico del adjetivo "loca". Posteriormente toma posición ideológica a partir del uso de un "nosotros inclusivo", a lo que se suma la selección del "se" impersonal, el enunciado suspendido con elipsis de la conclusión y construcciones acotadoras de la opinión "me parece"; procedimientos que le permiten negociar la objeción ideológica.

Dado el tamaño de la muestra estudiada, los resultados que se presentan son provisorios y forman parte de investigaciones en curso.

Bibliografía

Briz, Antonio (1995) "La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática" en Cortés Rodríguez, L. (ed.) *El español coloquial: actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería: Universidad de Almería.

---------- (2003) "La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española" en Bravo, D (ed.) *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Estocolmo: Stockholms Universitet.

---------- (2005) "Eficacia, imagen social e imagen de cortesía: Naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española". *Estudios de la (des) cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Ed. Diana Bravo. 1.ª ed. Buenos Aires/Estocolmo: Dunken 53-91.

---------- (2007) "Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América". *Lingüística Española Actual* 29.1 (2007): 5-44.

Briz, Antonio, y Marta Albelda (2013) "Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués: la base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN)". *Onomázein* 28 288-319.

Caffi, Claudia (1999) "On Mitigation" *Journal of Pragmatics* 31 1999: 881-909

---------- (2007) *Mitigation*. Oxford: Elsevier.

Douglas, Silvina (2007) *Estrategias discursivas de la atenuación en Tucumán*. Facultad de Filosofía y Letras. Tucumán: Serie Tesis.

Douglas, Silvina (2017). "Oralidad académica: función de los atenuantes en corpus de debates estudiantiles" en Albelda Marco, M. y W. Mihatsch (eds.) *Atenuación e intensificación en géneros discursivos*. Madrid: Iberoamericana Frankfurt am Main: Vervuert.

Douglas, S.; A. SOLER y J. vuoto (2018). "La atenuación en conversaciones coloquiales argentinas y españolas: un estudio contrastivo" en Albelda Marco, M.; D. Kotwica Y C. Villalba Ibáñez *RILCE. Revista de Filología Hispánica* 2018/ N° Extraordinario /34.3 Pamplona: Universidad de Navarra.

Osterreicher, Wulf (1997) "Pragmática del discurso oral" en Berg, W. y M. K. Schäffauer (eds.) *Oralidad y argentinidad: estudios sobre la función del lenguaje hablado en la literatura argentina*. Tübingen: Script Oralia.

Wenger, Etienne (2001) Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós

Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas "Dra Elena Malvina Rojas Mayer" (INSIL): recorridos y búsquedas

Silvina Douglas
silvinadouglas@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: INSIL, recorridos, proyectos en curso

El Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas "Dra. Elena Malvina Rojas Mayer" (INSIL) fue fundado en el año 1983, por la Dra. Elena M. Rojas Mayer.

En este espacio, y con ocasión de celebrar los 80 años de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, compartiré una síntesis de las trayectorias recorridas durante 36 años por los equipos de investigación que lo integran, y de las búsquedas que orientan nuestro quehacer actualmente.

Es el INSIL un lugar de encuentro en la palabra: la palabra para la conversación, para el diálogo académico, para la lectura y para la escritura. En toda oportunidad, ese encuentro a partir de la palabra supone una práctica epistémica, porque permite construir conocimiento.

El Instituto nuclea a investigadores de dos grandes áreas: Lingüística y Literatura.

Originalmente los estudios fundacionales tuvieron una impronta filológica y literaria; posteriormente se instalaron los estudios sociolingüísticos, pragmáticos, de análisis del discurso, de escritura académica, de ELE (español lengua extranjera); y todo ello en consonancia con lo que ocurría en la historia de las Ciencias del Lenguaje.

La Lingüística, cual caleidoscopio, configuró distintas perspectivas que instalaron modelos y focos de investigación: la Historia de la lengua; la Gramática generativa; las teorías de la Competencia lingüística y la Competencia comunicativa; el Estructuralismo; las Prácticas del lenguaje; las reflexiones guiadas por miradas metalingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas; las teorías de la Enunciación y el Análisis del discurso; la Psicolingüística; la Neurolingüística; la Lingüística de corpus; la Lingüística computacional; y ya entre nosotros: los desafíos de la Multimodalidad, de las realidades de Internet y hasta de la Inteligencia Artificial.

Estos derroteros de la disciplina son campos de conocimiento que acompañan los marcos teóricos de reflexión y que configuran horizontes para interpretar las lenguas, la educación lingüística, las prácticas sociales de lectura, escritura, oralidad y sus géneros discursivos.

Los proyectos CIUNT/CONICET, dirigidos por Elena Rojas, y que cronológicamente se enumeran, dan cuenta de los virajes descritos hasta principios del S XXI:

1984-1990 Estudio de niveles sociolingüísticos en el habla y en la literatura del NOA.

1990-1993 Estudio lingüístico y literario de los medios de comunicación masiva y su repercusión social.

1993-1997 Base de datos de la prensa tucumana.

1997-2001 Comunicación y sociedad. Estudio interdisciplinario desde la perspectiva lingüística.

1997-2001 Tipos de discurso a través de la historia en la Argentina.

2001-2004 Oralidad y escritura: vías de comunicación y confluencia en la Argentina del siglo XXI.

2002-2006 Competencia comunicativa y variedades del español en la Argentina desde el siglo XIX al presente. (Programa en coordinación con la Universidad Nacional del Sur, subsidiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica).

2005-2007 El español de la Argentina en el contexto de la globalización.

Entonces se trabajó con corpus orales (libros como Aspectos del habla de San Miguel de Tucumán y los premiados: Acerca de los relatos orales en Tucumán vol. I, II y III, dan cuenta de esas investigaciones fundacionales); con corpus de la prensa tucumana; con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías; con corpus léxicos indagados en los estudios de terminología; con corpus de discurso académico (orales y escritos); con el surgimiento del área de ELE; con estudios de glotopolítica y con corpus literarios, entre otros.

Asimismo, el INSIL desde el año de su fundación, edita la Revista RILL, que reúne los avances de investigación desarrollados, y cuenta con 21 volúmenes publicados hasta ahora. Las últimas ediciones se hicieron en formato digital por lo que el acceso a la Revista RILL Nueva época es libre y gratuito.

Este breve recorrido sobre los temas de investigación instalados da cuenta de trayectos iniciales, que se articulan con las búsquedas actuales, desarrolladas por los siguientes proyectos de investigación vigentes:

- (2018-2022) PROYECTO PIUNT 26/H625. TIPO A **Potencialidades epistémicas de la lectura, escritura y oralidad en contextos educativos: Perspectivas y prácticas de estudiantes y docentes** Directora: Dra. Constanza Padilla (Docente investigadora UNT CONICET)

- (2018-2022) PROYECTO PIUNT26/H603 **Prácticas discursivas, ideologías y representaciones en contextos socioculturales e institucionales: educación lingüística (lenguas maternas, lenguas extranjeras y español lengua segunda y extranjera -Else-) y producciones culturales y mediáticas**

Directora: Dra. Ana María Ávila de Jalil (Docente investigadora UNT).

Co-director: Dr. Julio Sal Paz (Docente investigador UNT CONICET)

- (2018-2022) PROYECTO PIUNT H601 **Glotodidáctica del italiano y del español como lenguas extranjeras: discursos, textos y contextos**

Directora: Dra. Elena Acevedo de Bomba (Docente investigadora UNT).

Co-directora: Dra. Ma. del Carmen Pilán (Docente investigadora UNT).

- (2018-2022) PROYECTO PIUNT 26 H 639 **Imaginario poético, subjetividades y escrituras íntimas en textos latinoamericanos**

Director: Dr. Eduardo Guillermo Siles (Docente investigador UNT).

- (2018-2020) PROYECTO SCAIT H627 **Representaciones, prácticas y materialidades discursivas juveniles en contextos comunicativos heterogéneos**

Directora: Dra. Gabriela Palazzo (Docente investigadora UNT CONICET).

(2018-2022) PROGRAMA H649 **Contacto de lenguas: dinamismo lingüístico y problemáticas relacionadas con la adquisición y la didáctica de lenguas extranjeras y segundas**

Directora: Dra. María Elena Villecco (Docente investigadora UNT)

Codirectora: Mgtr. Ana María Blunda Grubert (Docente investigadora UNT)

PROYECTOS:

H649/1 **Procesos de gramaticalización y desarrollo de competencias discursivas en lengua extranjera: el caso de estudiantes de profesorado**

Directora: Mgtr. Sara Isabel López (Docente investigadora UNT)

H649/2 **Relaciones entre adquisición y didáctica de lenguas extranjeras: hacia la definición de campos privilegiados de intervención docente**

Directora: Dra. María Elena Villecco (Docente investigadora UNT)

Asimismo, personalmente coordino el proyecto **Pra.D.O** (**Pragmática del discurso oral**) articulado con el proyecto Es. Var.atenuación/ Es. Vag. atenuación de la universidad de Valencia (Ministerio de Economía y Competitividad de España, ref. FFI.2013-40905-P/ ref. FFI2016-75249-P). En este proyecto nos enfocamos en el estudio de la oralidad tucumana coloquial y académica. En el primer caso, se han realizado estudios contrastivos que revelan variedades diatópicas: el español argentino (de Tucumán) y el español de España (de Valencia), a partir de un análisis de seis conversaciones, que suman 30 000 palabras. Sus resultados revelan un 36% más de mecanismos atenuantes en el corpus tucumano en relación con el valenciano. Asimismo, también se aprecia mayor variedad de procedimientos atenuantes en Tucumán sobre Valencia y una tendencia al empleo de la atenuación con función de salvaguarda de la imagen del interlocutor en Tucumán, mientras que en Valencia predomina la función de salvaguarda de la autoimagen.

Con respecto a la profundización en los estudios de oralidad académica hemos trabajado con debates estudiantiles y en ellos se analizó la función de los atenuantes. Se advierte cómo en este corpus, la atenuación se selecciona para gestionar la interrelación social entre estudiantes. Se analizan los atenuantes de acuerdo con el tipo de acto de habla; también se estudian las secuencias de gestión de turnos y de inicio y cierre, así como los atenuantes que se emplean en temáticas de carácter controvertido.

Los estudios del registro oral desafían el trabajo de recolección de corpus (grabaciones y transcripciones), trabajo que insume mucho tiempo, pero que nos contacta con estudios sincrónicos de variedades diatópicas, diastráticas, diafásicas y con registros coloquiales y académicos.

En esta oportunidad, me explayaré en el comentario de los resultados de investigación del proyecto que coordino.

Cabe destacar también que el Instituto es sede de la **Especialización en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE)**, dirigida actualmente por la Dra. Elena Acevedo de Bomba, vigente desde el año 2007; y que este año 2019 abrió su tercera cohorte.

Desde los proyectos de investigación en curso, la comunidad INSIL celebra estos primeros 80 años de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT), con el compromiso de seguir transitando caminos de búsqueda para construir conocimiento; y para ser protagonistas de un decir libre, creativo y significativo.

Bibliografía

Rojas, E. 1980. *Aspectos del habla en San Miguel de Tucumán*. Programa nº 63 de Ciencia y Técnica. San Miguel de Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

----------. 1976. *Americanismos usados en Tucumán*. Vol. I Cuadernos de *Humanitas* Nº 48. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

---------- . 1977. "Diminutivos y aumentativos en Tucumán" en *Humanitas*, Nº 24, Año XVIII. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

----------. 1981. "Variaciones sociolingüísticas en el español de Tucumán" *Actas del Simposio Internacional de Lengua y literaturas Hispánicas.* Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.

Rojas, E. Y Equipo 1986. *Acerca de los relatos orales en Tucumán*, volúmenes l y ll, Tucumán: INSIL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

Douglas, Silvina 2017. "Oralidad académica: función de los atenuantes en corpus de debates estudiantiles" en Albelda Marco, M. y W. Mihatsch (eds.) *Atenuación e intensificación en géneros discursivos*. Madrid: Iberoamericana Frankfurt am Main: Vervuert.

Douglas, S.; A. Soler y J. Vuoto 2018. "La atenuación en conversaciones coloquiales argentinas y españolas: un estudio contrastivo" en Albelda Marco, M.; D. Kotwica Y C. Villalba Ibáñez (eds.) *RILCE. Revista de Filología Hispánica* 2018/ N° Extraordinario /34.3 Pamplona: Universidad de Navarra

Ultravisitor. Poéticas de la ironía y ciencia ficción en *La máquina de rezar* de Bob Chow.

Raisa Erlich
raisaerlich@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Bob Chow, literatura argentina, ironía, ciencia ficción

El presente trabajo se centra en la novela *La máquina de rezar* (2017) del escritor argentino Bob Chow, editado por Marciana. Este autor ha producido, hasta el presente, un total de cinco novelas: *El momento de debilidad (2014), Todos contra todos y cada uno contra sí mismo* (2016), *El águila ha llegado (2016) La máquina de rezar* (2017), y *Chocar el mono* (2017). De su trayectoria literaria se conoce que estudió Psicología en la Universidad de Buenos Aires pero que no ejerce porque "no cree que una persona pueda curar a otra". Publica bajo un pseudónimo chino y separa su "persona civil" de su "persona literaria" que es la que firma sus libros. Al respecto nunca incluye fotos suyas en la contratapa. Él mismo alimenta el mito del misterio y la excentricidad al afirmar que en su adolescencia formó parte de grupos que se dedicaban a cazar *aliens* (Entrevista en el blog *Golosina Caníbal*, 27 de abril de 2017), al tiempo que procura borrar toda señal de identidad.

En el desarrollo de esta presentación me interesa trazar una serie de ejes que sustentarán el análisis de la novela elegida a partir de la puesta en cuestión de las convenciones del género de la Ciencia Ficción y del juego entre los distintos planos del género Fantástico que se anudan en una complicada red con la realidad misma, configurando una zona difusa en la que estos planos se hacen indistinguibles. En palabras de Edmundo Paz Soldán, en la contratapa de otra de las obras de Chow: "la realidad intenta diferenciarse de la fantasía y pierde" (*El águila ha llegado*, 2016).

Indagaré en esta ocasión sobre, cuál es la presencia/ influencia de la Ciencia Ficción en los distintos momentos de la novela como un elemento desestabilizador y de quiebre de la realidad que permite la irrupción del fantástico como "síntoma". Este último concepto es un aporte de Didi Huberman a propósito de la Historia del Arte para señalar el punto en que ciertos elementos disruptores producen una interrupción de la continuidad estética.

Éste crítico francés define la poética como una organización impura, un montaje, no científico, del saber. Dentro de ella se constituye el síntoma, siempre a destiempo, conducido por una ley subterránea que compone duraciones múltiples, tiempos heterogéneos y diversas memorias entrelazadas. El síntoma rompe la linealidad cronológica y puede ser pensado, de esta manera, como un inconsciente de la representación o como un inconsciente de la historia para introducir la interpretación en el sentido freudiano del retorno de lo reprimido que se resiste a la dinámica lineal del relato tradicional. El síntoma es el equivalente de la discontinuidad de la trama, de los hilos sueltos de la narración, de las derivas argumentales y

representa la conjunción o el punto de fundido entre los paradigmas del realismo y de la ciencia ficción.

Por otra parte, daré cuenta de los procesos a través de los cuales opera la ironía en esta obra que funciona, también, como elemento desestabilizador para cuestionar de modo brutal tanto a la "alta cultura" como a ciertos elementos de la cultura popular y del conglomerado *trash* en el sentido de aquellos "seudos" productos culturales que, en rigor, pertenecen al campo de lo desechable.

En relación al fantástico tomaré los aportes teóricos de Rosemary Jackson y Tzvetan Todorov a los efectos de mostrar en qué medida la novela puede o no responder a dichas categorías clásicas, en dónde las transgrede, para inscribirse dentro del llamado fantástico posmoderno, caracterizado por Juan Cecilia Herrero de la siguiente manera:

> (...) El universo del relato ya no muestra un conflicto entre un fenómeno extraño o inexplicable y las normas estables de una realidad basada en el orden racional o natural, sino que el escritor considera que el concepto de realidad es algo inestable, abierto a una multiplicidad de interpretaciones y condicionado por la subjetividad del sujeto perceptor. La desestabilización de la idea de realidad hace más aguda la crisis de la identidad, la duplicidad o el desdoblamiento del personaje.

En este caso particular, la ficción construye un universo real que poco a poco se desestabiliza cuando lo metadiscursivo (el cómic escrito por el personaje principal/ autor) y la "realidad" se fusionan hasta hacer imposible diferenciar ambas partes como dos instancias distintas e irreconciliables: los códigos realistas y los de la ciencia ficción se metamorfosean en una única instancia de representación. En este mismo sentido me interesa indagar cómo la Ciencia Ficción trabaja desde ese metadiscurso provocando una crisis y una fisura del mundo "real".

En la novela, como parte de las inquietudes del personaje principal, Ron Tudor, leemos lo siguiente: *"¿Estamos solos? Borges aventuró que la filosofía es una rama de la ciencia ficción. Y la ciencia ficción comparte un rasgo con la pornografía: no tiene límites precisos, se la conoce cuando se la ve. Un efecto similar hace interesantes a la filosofía y al arte. Se van definiendo a medida que deviene."* Me interesa esta cita en tanto que en la novela, la ciencia ficción aparece así, sin límites precisos, deviniendo de manera exponencial hasta que no podemos dejar de verla y reconocemos que está allí.

Rosa Montero, prestigiosa autora de Ciencia Ficción, afirmó en una reciente entrevista que este género otorga una herramienta maravillosa para hablar de la condición humana, del aquí y del ahora (Entrevista de Hinde Pomeraniec en *Infobae*, 21 de mayo de 2019). Y me pregunto si no será éste el propósito de Bob Chow, al utilizar una línea de fuga de lo real para detectar los síntomas y peligros de la contemporaneidad que ponen en riesgo la supervivencia de la vida en el planeta. A modo de hipótesis, éste es uno de los interrogantes que me interesa desarrollar.

Bibliografía

Chow, Bob (2017). *La máquina de rezar*. Buenos Aires: Nudista.

Didi-Huberman, Georges (2018) [2000]. *Ante el tiempo*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.

Herrero Cecilia, Juan (2016). "Sobre los aspectos fundamentales de la estética del género fantástico y su evolución desde lo fantástico «romántico» a lo fantástico «posmoderno»" en *Çedille. Revista de Estudios Franceses*, núm. 6, 2016, pp. 15-51 Asociación de Francesistas de la Universidad Española. Tenerife, España. Visto 18/05/2019 en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80849409002-.

Link, Daniel (1994). *Escalera al cielo: utopía y ciencia ficción*. Buenos Aires, La Marca.

Jackson, Rosemary (1984). *Fantasy: literatura y subversión*. Buenos Aires, Catedral.

Todorov, Tzvetan (2006) [1970]. *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires: Paidós.

Entrevistas

A Bob Chow (en el blog *Golosina Caníbal*): http://golosinacanibal.blogspot.com/2016/04/basto-con-contenerme-de-hablar-de.html?fbclid=IwAR2M612ibJtuA2DMil9txHJQ815UA1Qvz8MrwjStcMX9ZQ_4O3nj7WSKib4. Visto en: 18/05/2019.

A Rosa Monteros (a cargo de Hinde Pomeraniec): https://www.infobae.com/america/cultura-america/2019/05/21/rosa-montero-la-ciencia-ficcion-te-da-una-herramienta-metaforica-maravillosa-para-hablar-de-la-condicion-humana/- Visto en 18/05/2019

Lavinia / Tamora: Cuerpos nómades

Silvia Lucía del Valle Fernández
luciafernandez012@gmail.com
Alison Micaela Auad
Facultad de Humanidades U.N. Ca

Palabras clave: cuerpo, nómade, Tito Andrónico

Rosi Braidotti, en el capítulo titulado "La diferencia sexual como proyecto político nómade" en su libro *Sujetos Nómades* (2000), divide el proyecto nomadista femenino en tres fases, vinculándolos con la teoría de la diferencia sexual. Estos tres niveles explican las diferentes estructuras de la subjetividad y los diferentes momentos del proceso de devenir sujeto. Además, este proyecto apunta a realizar una crítica hacia lo masculino, identificado como lo universal. Las representaciones y definiciones que existen sobre el sujeto femenino y la crítica hacia la idea de alteridad o diferencia son sinónimo de inferioridad o desvalorización.

En la obra de William Shakespeare, *Tito Andrónico* (1593), los personajes de Lavinia y Tamora pueden verse como los extremos del espectro de la concepción renacentista de lo femenino. El objetivo de este trabajo es identificar las prácticas sociales impuestas a las mujeres, mediante el método del análisis del discurso, debido al apropiamiento de la voz femenina por parte de la universalidad masculina. A partir de ello, y mediante la teoría de la diferencia sexual y el proyecto nomadista feminista de Braidotti, se podrá reconstruir el concepto de mujer y de lo femenino desde la perspectiva del Análisis del Discurso Crítico (ACD), pudiéndose ver en qué nivel de dicho proyecto se encuentran.

En *Trafico de Mujeres: notas sobre ´economía política´ del sexo"*[154], Regine Robin reflexiona sobre las noción de "capital" Carl Marx. Sostiene que éste filósofo alguna vez se cuestionó sobre: ¿Qué es un esclavo negro? A lo que respondió que sólo es un hombre de color que únicamente adquiere su estatus de esclavo cuando se plantean relaciones de poder. De la misma forma y siguiendo a Robin, una máquina de hilar o una mujer se transforman en "capital" dentro de una lógica relacional de posicionamientos en el sistema socioeconómico. Fuera de éste, no se considera a la maquina de hilar o a las mujeres como capital. Robin coincide con Michael Foucault cuando afirma que existe un aparato social sistemático que emplea al género femenino como materia prima y "modela" figuras mujer disciplinadas como productos de tal sistema. (Robin, 1975: 15-17). Desde esta óptica, Lavinia y Tamora serían ambas productos de un sistema que ha modelado constructos femeninos opuestos. Sin embargo, ambos constructos poseen un valor relacional que posibilita ascensión social y garantiza poder. En otras palabras la virginidad de Lavinia y la promiscuidad de Tamora se

154 En Reiter Rayna R. (Ed.), Towards an Anthropology of Women, New YorK:Montly Review Press, (1975) Traducción de Jessica Mc Lauchlan y Mirko Lauer

traducen como capital en términos de Marx. Ambas protagonistas devienen así en mercancías de un sistema que trafica cuerpos femeninos para perpetuar estereotipos. Estos estereotipos definen aquello que el cuerpo social etiqueta como lícito e ilícito de la condición femenina.

Desde la óptica del lingüista Norman Fairclough (1995), la ideología se ubica en alguna forma en el sistema potencial que subyace a la práctica lingüística, ya sea ésta un código, una estructura, un sistema o formación (por ej. un grupo de expresiones especificadas en relaciones semánticas). Una localización alternativa para la ideología sería el evento discursivo en sí mismo. Éste posee la virtud de representar la ideología como un proceso que se sucede en eventos y da lugar a la transformación y a la fluidez. Además, los procesos ideológicos que atañen a los discursos como eventos sociales en su totalidad son procesos entre personas. Ambas, las estructuras y las opiniones discursivas poseen la limitación de ser localizadas y particularizadas. La ideología traspasa los límites de las situaciones y las instituciones. Necesitamos discutir cómo trascienden códigos particulares o tipos de discurso (un simple ejemplo sería la metáfora de la nación como una familia). Así, la ideología relaciona la estructuración y reestructuración de las relaciones entre entidades. (1995, 72). Ésta se da en sociedades caracterizadas por relaciones de dominación sobre las bases de género y grupo cultural.

La variante de análisis del discurso propuesta por Fairclough abarca lo discursivo y lo que no lo es. Existen tres constructos principales en el análisis del discurso crítico: 1) el texto y el estudio de la textura, 2) las prácticas discursivas y el concepto de orden del discurso y 3) las prácticas socioculturales y el concepto de cultura. El ADC posee estas tres dimensiones: 1) el análisis de texto, 2) el análisis de los procesos de producción, consumición y distribución y 3) el análisis sociocultural de los eventos discursivos. El análisis del discurso común se distingue del análisis del discurso crítico porque al primero le falta ocuparse de la explicación de cómo las prácticas sociales discursivas están moldeadas socialmente y poseen efectos sociales. Estas prácticas contribuyen a reproducir a sociedad y a transformar sus creencias sus valores. Las mismas evidencian inversiones ideológicas, incorporan significaciones que contribuyen a mantener y a reestructurar las condiciones de poder. Por ejemplo, al hacer uso de generalizaciones y acepciones del sentido común se transmite y reproduce ideología. El discurso, a su vez, también es práctica social y está determinado por estructuras sociales. El discurso real está determinado por órdenes del discurso constituidos socialmente; sets de convenciones asociadas con instituciones sociales. Estos órdenes están ideológicamente forjados por relaciones de poder en instituciones sociales y en la sociedad en su conjunto.

En el corpus de análisis de esta ponencia se precisarán las estructuras discursivas que presenten generalizaciones, expresiones del sentido común, prácticas discursivas que denoten inversiones hegemónicas, emergentes, contra-hegemónicas y desplazamientos de sentido que se manifiesten a través de discursos y que oscilen entre lo residual y lo emergente. Dichas prácticas discursivas delinearán el recorrido del proceso de construcción identitaria del cuerpo

femenino de Lavinia y Tamora en la topografía de los discursos que constituyen el corpus seleccionado.

Bibliografía

Braidotti, Rosi. Sujetos Nómades; Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea. Argentina: Paidós, 2000. Impreso.

---.Transposiciones. Sobre la ética Nómade. Traductora. Bixio, Allcira. España: Gedisa Editorial, 2009.Impreso.

---.Amalia Fische Pfeiffer Ed. Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade. Barcelona: Gedisa, 2004. Impreso.

Fairclough, Norman. Discourse and Social Change. UK: Polity Press, 1992. Impreso.

—.Language and Power. UK: Longman group Ltd., 1995. Impreso.

—.Critical Discourse Analysis. UK: Longman Group Ltd., 1995. Impreso

Fernández, Silvia Lucía y Rodrigo Lejido. "El Tráfico del Cuerpo Femenino en Titus Andronicus y Macbeth." Confluencias II. 2012. Impreso.

Shakespeare, William.Titus Andronicus. Ed. Louis B. Wright. New York: Poket Books, 1967. Impreso.

Rubin, Gayle: "El Tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo", en: Reiter, Rayna, R. (Ed.) Toward an Anthropology of Women. New York, Monthly Review Press, 1975. Traducción de Jessica McLaughlan y Mirko Lauer.

La confesión como forma de sujeción más que de liberación en *The Penelopiad*

Silvia Lucía Fernández
Erica Gemina Fedeli
Leandro Nicolás Lobo
leonicolobo@gmail.com
Facultad de Humanidades, UNCa

Palabras clave: Atwood, confesión, poder, sexo, mujer

Foucault sostiene que "el hombre en Occidente ha llegado a ser un animal de confesión" (1998: 37). Esto se debe a que la confesión ha sido, mediante un proceso inverso, ligada al sentido de libertad, cuando la confesión siempre es una forma de poder en ejercicio que obliga a decir algo de sí mismo. El poder por el cual está atravesado el individuo, lo conmina a realizar una vasta gama de acciones, entre ellas, contar, enunciar, manifestar, interrogar, espetar, reproducir discursos, recrear prácticas. En segundo lugar, la autora canadiense, Margaret Atwood, en su novela, *The Penelopiad*, articula una confesión a través del personaje de Penélope de *La Odisea*, la cual se estaría liberando, a través de dicha confesión, de un yugo que la sometería a mantenerse callada. El objetivo de la presente comunicación es demostrar cómo ocurre el proceso contrario. Mediante la teoría cultural desarrollada por Michel Foucault, se analizan fragmentos de *The Penelopiad*, donde se dilucidan las formas en las que el poder actúa a través de la confesión y los efectos que dicha práctica tiene en la constitución de un modo de sujeción del sexo y del cuerpo femenino.

La ESI y la Identidad Cultural en el nivel secundario. Propuestas didácticas desde la literatura.

María Paz Fourmantin
pazfour@gmail.com
Priscilla María Hill
priscillamhill@hotmail.es
Escuela de Agricultura y Sacarotecnia - UNT

Palabras clave: literaturas emergentes del NOA, identidades, región, dispositivos didácticos

Este trabajo propone desarrollar y poner a prueba estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de la literatura tucumana emergente como práctica situada, donde la dimensión del sujeto que lee y escribe desde su identidad individual y colectiva[155] es un aspecto clave dentro del universo áulico.

A su vez, se pretende actualizar, desde epistemologías de género, los dispositivos (Alvarado, Rodríguez, Tobelem: 1981[156]; Andruetto, Lardone: 2011[157]) y herramientas para pensar la lectura literaria como potencial forma de democratizar el espacio del aula y como estrategia de socio-inclusión de la diversidad identitaria.

Siguiendo a Bombini (2006[158]; 2008[159]) la política educativa en vistas de una enseñanza de la literatura y la escritura requiere revisitar las ausencias literarias del NOA en el canon, entendiendo que las regiones son espacios de tensiones[160] y que mediante el abordaje de estos textos pueden fortalecerse las identidades dentro de la escuela.

El corpus que tendremos en cuenta para nuestro análisis se nutre de discursos narrativos y poéticos producidos en Tucumán y puestos en circulación a través de editoriales independientes que han iniciado su trayectoria en la última década.

Modos de leer en adolescentxs tucumanxs hoy

Teniendo en cuenta las experiencias de lectura literaria con adolescentes de la EAS partimos de tres hipótesis claves: 1. Las comunidades de adolescentes tucumanxs en la actualidad establecen relaciones entre zonas de la literatura y aspectos de la dimensión socio-cultural desde un lugar crítico, haciendo visible las coyunturas políticas y su urgencia en la escuela; 2. Las identidades culturales en tensión trazan diálogos con las cartografías literarias

155 De acuerdo a los lineamientos de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI, 2006) este aspecto resulta central para el óptimo desarrollo de niños, niñas y adolescentes en Argentina en la actualidad.
156 M. Alvarado, A. Rodríguez y M. Tobelem (1981). Grafeim, teoría y práctica de un taller de escritura. Bs As. Altalena
157 Andruetto, T. y Lardone, L. (2011).El Taller de Escritura creativa en la Escuela, la Biblioteca, El Club. Comunicarte.
158 Gustavo Bombini (2006) Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Bs.As. Libros del Zorzal.
159 Gustavo Bombini (2008)."La lectura como política educativa" en Revista Iberoamericana de Educación. Nº 46.
160 A propósito es esto, Zulma Palermo (1998) afirma que "es necesario desandar nuestras colonialidades en el frustrado intento de dar curso a una historia de las literaturas locales". Desde esta mirada, una región representa un lugar social fronterizo, una cartografía estriada donde dialogan múltiples realidades.

y se hacen eco de los discursos sociales así como de las maneras en las que estos se representan en el arte; y 3. La didáctica de la literatura se halla atravesada por los procesos ya mencionados e implica la práctica del taller como una realidad cotidiana.

Las representaciones sociales en torno a la lectura han variado a lo largo de los años en Argentina y en muchos casos co-existen de manera compleja tanto en estudiantxs como docentxs. En los últimos años, las políticas de lectura a nivel estatal han empezado a plantear la necesidad de federalizar la distribución de obras literarias a la vez que han fomentado el diseño de dispositivos de abordaje de la literatura. En palabras de Bombini:

> Discursos más recientes afirman que la lectura contribuye a la construcción de la subjetividad y de la identidad de los lectores y por fin, acaso el más divulgado en el campo de la promoción, vincula a la lectura con la posibilidad del disfrute, del placer, del divertimento que, en su versión más compleja, supone el acercamiento a cierta dimensión estética del lenguaje (2008:23)[161].

La sanción de la Ley de Educación Sexual Integral[162] (2006) responde a este paradigma, hecho que se plasma en el segundo eje de sus lineamientos: Respetar la diversidad. Desde este lugar, proponemos tres textos de autorxs tucumanxs emergentes con sus respectivos recorridos de lectura desde una epistemología de género[163].

Micumán (2016, Monoambiente Ediciones) y Desear y vender: la vida en el norte (2018, Gerania Ediciones), de Marco Rossi: poéticas de una tucumanidad

> **Una de cal y una de arena**
> **Los petisos morochos**
> A Lucas le gustan los petisos morochos/ Las personas no dicen qué les gusta,/ aunque es fácil de saber, /alcanza con preguntar a una mujer, por ejemplo,/ si te daría un beso, y listo (2016:25)[164].
>
> **Amor**
> Carlos le dice a Lucas que a veces le parece que el amor no alcanza que a veces es poco. Y Lucas le contesta cómo va a ser poco si no tengo más (2016:27)[165].
>
> **21.**
> Cuidado con todas las palabras que guardamos en un rincón oscuro de nuestras bocas,

161 Gustavo Bombini (2008). "La lectura como política educativa" en REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N. º 46. p.23.
162 A partir de ahora, ESI.
163 Entre otros múltiples aspectos, la ESI supone actualizar las miradas en torno las matrices de conocimiento que atraviesan las distintas disciplinas, entendiendo que el lugar de las mujeres, identidades disidentes y comunidades alternativas ha sido históricamente invisibilizado.
164 Marco Rossi Peralta. (2016) Micumán. Tucumán, Monoambiente Ediciones, p.25.

165 Idem, p.27.

> con todos los deseos que escondimos abajo del colchón aunque te duermas aunque te despiertes te acuestes con quien te acuestes están ahí (2018:36)[166].

En base a la lectura de estos fragmentos de dos poemarios, proponemos las siguientes consignas de taller:

1. Releer los poemas "Los petisos morochos" y "Amor" y escribir su primera historia de amor (real o imaginaria) en clave de poema narrativo. Tener en cuenta el lugar donde se vive, la personalidad del ser amado, las formas de comunicarse que se tenían o se tienen y las cosas que se decían y se dicen sobre el amor en el espacio en el cual tiene lugar.
2. En base al poema "2.1" diseñar una lista con la consigna "cuidado con…" y pensar en todas aquellas cosas con las que se convive y que deberían mirarse con recelo.

***Pesadillas políticas* (2019, Gato Gordo Ediciones): distopías o desencantos narrados en clave tucumana**

> La tradición de arrojar los cuerpos tiene larga data, dijo el primer oficiante. Es un honor para quien alcanza, en el ocaso de su vida, un lugar donde caerse muerto, prosiguió. Alabado sea este cuerpo que estallará contra el suelo, marcando para todos los que quedamos un camino, un horizonte […] Al oírlo, ella se quitó la mascarilla y ensayó una sonrisa confirmatoria. Enseguida su rostro comenzó a resquebrajarse por la polución […] y se echó a correr en dirección al precipicio ("Parcelas", 2019: 8)[167]

> La casa que me asignaron se está pudriendo. Los placares van llenándose de mariposas marrones y arañas […] El sueño recurrente desde que me dejaron en la isla: un hombre desnudo me persigue por toda la casa para arrancarme el ombligo con una pinza […] Por lo demás, la vida es plácida, aun cuando me espera, acechante el día de la ocupación. ("La isla de las locas", 2019:22)[168].

1. Después de la lectura de las narrativas pesadillescas, pensar en qué otros aspectos de la vida en Tucumán podrían considerarse distópicos. Explicar a sus familiares qué es una distopía y preguntar si alguna vez se han sentido en peligro y de qué maneras ese peligro se manifestó.
2. Escribir su propia pesadilla política a partir del siguiente enunciado: "desde esa noche, cuando la luz empezó a mutar y la atmósfera se enrareció, todo cambió para nosotrxs…".

166 Marco Rossi Peralta (2018) Desear y vender: la vida en el norte. Tucumán, Gerania Ediciones, p. 36.

167 Verónica Juliano (2019). "Parcelas" en Pesadillas políticas. Antología distópica, Tucumán, Gato Gordo Ediciones, p.8.
168 Luciana García Barraza (2019). "La isla de las locas" en Pesadillas políticas. Antología distópica, Tucumán, Gato Gordo Ediciones, p.22.

Consideraciones finales

Los sentidos que pueden dispararse a partir de las experiencias de lecturas donde los mundos representados dialogan con la realidad de los sujetos son múltiples y generan una reescritura viva de las mismas.

La ley ESI no sólo democratiza la palabra y fomenta la construcción de subjetividades diversas sino que también desoculta la ficción de que la educación es un espacio apolítico donde no se ponen en juego tensiones de poder y deslizamientos identitarios irreverentes.

En un ámbito de formación, donde los sujetos son diversos creemos que se pueden generar talleres y momentos de lectura y escritura a partir del discurso literarario (que necesariamente dialoga con otros). Consideramos que textos como los presentados en el corpus, trabajados desde los lineamientos de la Ley ESI, posibilitan los abordajes diversos, dispares e inclusivos.

Bibliografía

Alvarado, M., Rodríguez, A. y Tobelem, M. (1981). *Grafeim, teoría y práctica de un taller de escritura*. Bs As. Altalena

Andruetto, T. y Lardone, L. (2011).El Taller de Escritura creativa en la Escuela, la Biblioteca, El Club. Comunicarte.

Bombini,G. (2008). "La lectura como política educativa" en Revista Iberoamericana de Educación. Nº 46.

---------- (2006) Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Bs.As. Libros del Zorzal.

García, Barraza Luciana (2019). "La isla de las locas" en *Pesadillas políticas. Antología distópica*, Tucumán, Gato Gordo Ediciones

Juliano, Verónica (2019). "Parcelas" en *Pesadillas políticas. Antología distópica*, Tucumán, Gato Gordo Ediciones

Ley de Educación Sexual Integral, 2006.

Rossi Peralta, Marco J. (2016) *Micumán*. Tucumán, Monoambiente Ediciones

---------- (2018) *Desear y vender: la vida en el norte*. Tucumán, Gerania Ediciones

Zulma Palermo (1998). "Pensar r/escribir en la(s) frontera(s)" en Otros logos Revista de Estudios Críticos Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue.

Los hermanos de Terencio: una revisión de los modelos pedagógicos para pensar el rol docente en el aula

Mariel Galvaire Monroy
galvairemonroymariel@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Roma, literatura, educación, relaciones filiales.

La literatura se configura como herramienta que permite analizar, reflexionar y cuestionar nuestro presente. En este trabajo nos centraremos en el autor latino, Publio Terencio Afro, quien nació en el año 190 a.C en Cartago. De condición esclava, logró que el senador Terencio Lucano le otorgara su libertad. En Roma supo vincularse con las familias aristocráticas y pudo ingresar al círculo de los Escipiones, el cual intentaba según J. Del Col (2009) en *Terencio y su teatro* "sentir, pensar, expresarse y portarse a la griega" (p. 5).

A partir del análisis discursivo, buscaremos responder a los siguientes interrogantes: ¿De qué manera se representan los modelos educativos en la comedia *Los hermanos*? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué vínculos buscan establecer estos modelos educativos entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende? ¿Qué conocimientos aparecen en la obra como necesarios para transmitir? ¿De qué manera podemos utilizar el texto clásico como herramienta para desempeñarnos en nuestro rol docente?

Teniendo en cuenta la relación establecida entre sociedad y literatura, no podemos dejar de lado la importancia de la relectura de dichos textos para poder abordar las problemáticas de nuestra sociedad. Al respecto, M. Giménez de Joya (2011) *en* "Vigencia de valores y virtudes del mundo romano en discursos contemporáneos" nos habla de la relación existente entre la literatura romana y la sociedad antigua:

> En general se puede afirmar que, en un número considerable, las manifestaciones escriturarias latinas, pertenecientes a la literatura, cumplen entre los antiguos una función eminentemente social; los escritores tienen conciencia muy clara acerca del papel fundamental que les corresponde en la conformación de la identidad romana. (p.120)

La literatura sirve como herramienta para difundir, ejemplificar y educar al hombre en función de los modelos a seguir que establece la sociedad. La educación en la Antigüedad tenía como propósito formar al hombre romano con un carácter que evitara los vicios, los excesos o la falta de moderación en la vida adulta. La educación de los hijos se encontraba circunscripta, en los primeros años, al ámbito privado, a cargo fundamentalmente de la *mater*, aunque el *pater* también participaba. Ambos se encargaban de trasmitir los valores a sus *filii.*

Es importante en este punto hacer referencia al término *Romanitas*. Dicho concepto estaba conformado por aquellas características que se reconocían constitutivas del hombre romano

idealizado, entre las cuales se encontraban la *prudentia*, *gravitas*, *frugalitas*, *severitas*, *firmitas*, *disciplina*, entre otras. Estos valores y cualidades fueron representados por medio de la palabra en los textos literarios con la función de conducir y condicionar el accionar de los hombres.

El corpus de Terencio presenta seis comedias que toman como modelo a Menandro, máximo representante de la Comedia Nueva helenística del siglo IV a.C. Las comedias en Roma se representaban en los *Ludi*, espectáculos públicos del mundo antiguo que en un primer momento estuvieron relacionados con la religión, pero que con el correr del tiempo fueron adquiriendo una naturaleza más profana. *Los hermanos* se ubica temporalmente como la última comedia escrita por Terencio antes de su muerte. Circunscribimos esta obra, siguiendo la propuesta de Martin y Galliard (1981) en *Los géneros literarios en Roma*, al ámbito del género dramático. La obra fue pensada para la representación ante un público. Por tener personajes, lugar de la acción y asunto griegos se define como *fabula palliata*. La comedia presenta como finalidad, por un lado suscitar la risa y por el otro, una función moralizante. Dicha función edificante se encuentra directamente relacionada con los modelos educativos vigentes en la época. Terencio en sus obras da cuenta de la tensión existente entre un modelo de educación tradicionalista, cercano al *mos maiorum*, frente a un modelo más novedoso, que buscaba incorporar las ideas filohelenistas que llegaban a la *urbs a partir d*el contacto con la cultura helenística.

Para analizar la educación es importante tener en cuenta la definición propuesta por M. Souto (1993). La relación pedagógica puede ser comprendida como un acto que:

> Surge de la interacción entre un sujeto que aprende (individual o colectivo), y un sujeto que enseña en función de un tercer elemento: el contenido. La relación que se establece es a la vez cognoscitiva, afectiva y social (p. 42)

Consideramos que en *Los hermanos* se establece una relación pedagógica en la cual el *pater familias* enseña con una relación afectiva más o menos severa el contenido de la *romanitas* a sus *filii.* La educación en la obra aparece representada en las relaciones primarias, en donde el hijo por su juventud requiere del padre para entrar en contacto con la sociedad y para desempeñarse dentro de la misma. Y en este sentido podemos considerar también la educación como plantea A. Cordié en *Malestar docente* (2008) como la acción de criar, formar y acompañar al niño en su proceso de crecimiento. Tanto Demea como Mición buscan guiar a sus hijos, establecer vínculos por medio del diálogo, responder a los interrogantes y hacerles conocer el mundo.

Los adelfos se puede considerar, siguiendo a Del Col (2009), como una comedia pedagógica. Terencio coloca en escena, a través de los diálogos, su preocupación por los jóvenes contemporáneos a él. El interés se centra en la vida privada, en los vínculos filiales y en el ejercicio de educar:

> (…) pues contrapone dos sistemas educativos: uno netamente autoritario y rígido, y el otro netamente blando e indulgente. El primero está representado por un anciano, cierto Demea, padre de dos hijos, llamados Esquino y Ctesifón; el segundo, por otro anciano, cierto Mición, que es hermano de Demea y padre adoptivo de Esquino. (p. 16)

Estas figuras paternas representan dos modelos de educación contrapuestos: por un lado, Demea como imagen de *pater severus* con un modelo tradicional, representando a la sociedad rural, y, por el otro, Mición, *pater mollis,* modelo helenizante y urbano. Cabe destacar que ambos padres se preocupan por la educación de sus hijos, intentan poner en práctica lo que ellos consideran una buena formación que garantizará a sus hijos un buen porvenir y desarrollo social.

Bibliografía

Bauzá, H. (2007). *Introducción a Terencio.* Buenos Aires, Argentina: Colihue.
Barrow, R. (1998). *Los Romanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
Bickel, E. (1982). *Historia de la literatura romana.* Madrid, España: Gredos.
Codoñer, C. (1997.: *Historia de la Literatura Latina*. Madrid, España: Cátedra.
Cordiè, A. (2001). Malestar docente. La educación confrontada con el psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
Del Col, J.J (2009). *Terencio y su teatro.* Bahía Blanca, Argentina: Instituto Superior "Juan XXIII".
Grimal, P. (1999). La civilización romana. Vida, costumbres, leyes, artes. Barcelona, España: Paidós.
Giménez de Joya, M. T. (2011). "Vigencia de valores y virtudes del mundo romano en discursos contemporáneos". En E. Assis y M. Martino (Eds.). *Miradas culturales sobre la Roma Antigua* (pp. 119-127). Tucumán, Argentina: Instituto Interdisciplinario de Literaturas Argentinas y Comparadas, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.
Souto, M. (1993). *Didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Cumbiagei. Puro comic gay bonaerense cabeza. Configuraciones identitarias y espacialidades disidentes en el cómic de Ioshua.

María Agustina Ganami
agustina.ganami@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: cómic homoerótico, marginalidad(es), espacialidad, gaycidad.

Resumen

José Marcos Belmonte, mejor conocido por su pseudónimo "Ioshua", un artista multifacético proveniente de los barrios marginales del Conurbano bonaerense, es el creador del proyecto audiovisual *Cumbiagei:* una serie de dibujos de temática homoerótica que son presentados inicialmente en uno de los blogs del artista y que luego ser proyectados, acompañados de música de Agrupación Marilyn, en las paredes de los boliches donde Belmonte trabajaba como DJ. Su historieta, titulada *Cumbiagei. Puro comic gay bonaerense cabeza,* aparece en el marco de este proyecto y se publica por primera vez en 2010. A su vez, este cómic es incorporado por la editorial Nulú Bonsai en su edición de las obras completas del autor en el año 2016.

Desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD), en el presente trabajo procuraremos abordar las configuraciones y representaciones de la gaycidad (Meccia, 2011a, 2011b) en la historieta de Ioshua mencionada anteriormente, uno de los tres cómics incluidos en las obras *acabadas* del autor y que en esta oportunidad tomaremos como caso paradigmático en diálogo con otros dibujos y bocetos incluidos en el libro.

Para Meccia, la gaycidad se constituye como una categoría que permite nombrar las nuevas configuraciones identitarias disidentes en los grandes centros urbanos latinoamericanos, especialmente en la Ciudad de Buenos Aires. Este autor sostiene que "el periodo gay" inicia en los años 90, pero su gran expansión tiene lugar a partir del siglo XX (2011b, p.134). A diferencia de la "homosexualidad", que nombraría una "colectividad social" con rasgos y atributos comunes, la "gaycidad" permitiría nombrar una enorme diversidad experiencias y prácticas identitarias divergentes, no homogéneas, que formarían parte de lo que podríamos nombrar como universo gay. En ese sentido, la clave para entender la gaycidad es la "des-diferenciación", entendido como un "proceso de atenuación generalizada en la percepción de las diferencias sociales de alto impacto en el imaginario y en las relaciones sociales" (p. 135), proceso que a su vez sólo puede ser entendido a partir de los procesos de visibilización de la experiencia homosexual que tuvieron lugar en el período que el autor denomina "pre-gay".

Comenzar a percibir las fronteras dentro un universo tradicionalmente percibido como homogéneo ("el colectivo homosexual") es clave para acercarnos al abordaje de las

configuraciones identitarias en el cómic de Ioshua. Retomando a Meccia, para nosotrxs serán centrales las ideas de "desenclave espacial" y "desenclave representacional" que, junto con el "desenclave relacional", son los diferentes planos que el autor identifica a la hora de hablar de la lógica des-diferenciadora que tiene lugar en el territorio de la gaycidad. El primero hace referencia al uso de nuevos territorios y establecimientos (urbanos) por parte de lxs gays, mientras que el segundo pretende nombrar "la diversificación de las imágenes específicas con las que pretende autorepresentarse la gaycidad" (2011b, p.135). Con el concepto de gaycidad, dicho de otro modo, podemos trazar fronteras distintivas referidas a la edad, a la corporalidad, al origen de clase, o a los consumos culturales dentro del universo gay. Estas diferencias dan lugar, a su vez, a grados de libertad dispares (Meccia, 2011b, p.146).

Siguiendo esta línea, entonces, nuevos espacialidades y nuevas representaciones emergerían a partir del siglo XX en torno a las identidades gays urbanas. El cómic de Ioshua "habla" sobre ser gay en el conurbano bonaerense, de pibes cumbieros que se aman en la esquina del barrio. Otras escenografías urbanas, otros espacios, otros lenguajes, otras formas de conocimiento y de memoria hacen ingreso en la propuesta estética *cumbiagei*. De esta manera, la de Ioshua es una forma de representación situada, que no se pretende universal, y que permite delinear iluminar zonas liminares, cruces identitarios y de matrices de poder, situados en una espacialidad también liminar: la de las villas del Conurbano Bonaerense. Así, siguiendo a Cárcamo, la obra poética de Josué Marcos Belmonte puede ser leída como una apuesta por rescatar, a través de la palabra (y, en este caso, del dibujo),

> a una serie de personajes subalternos sumidos en la abyección por su orientación sexual y su extracción social. Esta doble condición constituye una marginalidad sobreimpuesta que expone a esos "guachines" a la precariedad propia de aquellos que ocupan las zonas de lo ininteligible. El hablante lírico de los poemarios de Ioshua recupera, a través del homoerotismo, a esos habitantes de los bordes como alteridades posibles, y los instituye como objetos de deseo (2019, p.56)

En esta oportunidad arriesgamos la hipótesis de que esta historieta, en tanto discurso, construye representaciones de las relaciones y los sujetos gays que disputan los sentidos con las formaciones discursivas hegemónicas, y que a su vez proyectan nuevas imágenes y valoraciones en torno a la identidad de los pibes de los barrios. Entendemos al discurso como una práctica social pluridimensional y como un producto sociocomunicativo que se realiza en una situación histórica y comunicacional concreta, y una práctica que estructura y construye formas de saber individual y colectivo (Pardo Abril, 1999, p.64). De tal suerte, subyacen al discurso RS, entendidas como esquemas socialmente compartidos que orientan la percepción de los fenómenos sociales y las diferentes formas de expresión sociocomunicativa que los sujetos crean en sus prácticas sociales. Así, las RS tienen el poder de asignar a los sujetos, un lugar en la sociedad, con determinados roles y valoraciones de esos roles, contribuyendo a la constitución de identidades sociales. Estos procesos simbólicos concretos aparecen

socialmente localizados y son interpretados en el contexto de las múltiples negociaciones que producen, reproducen o disputan el orden social.

A partir de estas nociones tomadas del ACD, nos interesa problematizar las formas de representación de la identidad gay (recordando la idea de "desenclave representacional" de Meccia) construidas en la historieta, un producto narrativo gráfico híbrido y transgenérico por definición, con el objetivo de indagar en las construcciones de imágenes y proyecciones disidentes de sujetos y espacios tradicionalmente estigmatizados, que se hacen presentes en los discursos en el marco de una serie de disputas por el lugar común. Esto nos permitirá explorar formas de desobediencia desde donde se pueden evidenciar las fisuras del discurso hegemónico y totalizador, otras formas de marginalidad en un género discursivo también marginal (Sasturain, 1979; Gómez y Maldonado, 1989).

Podríamos pensar que el cómic de Ioshua es un elemento discursivo que participa de la poética del autor, puesta en funcionamiento a través de otros géneros discursivos contenidos en las obras *acabadas*. En ese sentido, es interesante recuperar las afirmaciones que realiza Cárcamo respecto del lenguaje poético de Ioshua. Para este autor, la poesía de Ioshua se encuentra "vertebrada sobre una estrategia de remedo estético del habla popular de los barrios pobres y, a la vez, de reconversión subversiva del léxico insultante que, tradicionalmente, estigmatiza y degrada a los que se salen de los marcos que dicta la "normalidad"" (2019, p.56), poniendo a funcionar el estigma para invertirlo.

La complejidad del cómic reside en que debemos analizar, leer, interpretar el uso del lenguaje verbal en articulación con el lenguaje gráfico. En este contexto, es interesante notar, como afirma Masotta (1967), que la historieta vive de estereotipos, en la medida que posee un carácter esquematizante y hace uso de un lenguaje connotativo que se apoya en el dibujo y en los globos de diálogo o *balloons*. Al mismo tiempo, y por la misma razón, la historieta sirve como vehículo ideológico. Así, la función de la historieta no es ocultar, sino dejar ver, mostrar. Y lo que muestra Ioshua es un estereotipo subvertido: hace uso del estereotipo del pibe del barrio, pero le imprime nuevas y polémicas significaciones al asociarlo con la existencia gay.

A partir de todos estos elementos, notamos que en el discurso de Ioshua se elabora una posición contra-normativa, postura que implicaría también la construcción de nuevos lugares de enunciación por parte de los sujetos que se identifican con identidades sexuales disidentes en el marco de un modelo pretendidamente binario y normativo, deliberadamente silenciados a lo largo de la historia: "*Cumbiagei*, así, bien cabeza, se escribe como suena, como lo entienden los pibes", dice Ioshua en una de las entrevistas contenidas en las obras completas. En el afán de construir un discurso sobre sí mismo, de hablar-se, la visibilización se presenta como una estrategia fundamental para avanzar y construir un universo simbólico que dispute con las representaciones hegemónicas. En este sentido, el autor parece recordarnos que las estrategias de visibilización que Meccia ubica en el período "pre-gay" también son puestas en funcionamiento este siglo XX, permitiendo nombrar realidades producidas por una

superposición compleja de marginalidades. En ese sentido, coincidimos con Cárcamo (2019) cuando afirma que en Ioshua la marginalidad es el *locus* de enunciación.

De esta manera, Ioshua configura un universo poético y gráfico a partir de la cotidianeidad de los barrios marginados por el sistema capitalista, haciendo ingresar al mundo del arte una serie de nuevos actores sociales y políticos, profundizando la transformación de la historieta argentina y dando cuenta de nuevas problemáticas en el horizonte socio-cultural e histórico de nuestro país. Participa, como producción cultural, de un movimiento más amplio vinculado a la lucha por la adquisición de derechos para las comunidades que se identifican con identidades sexuales disidentes, elaborando una propuesta estética y política, una poética *anal* en términos de Preciado (2009), que es también agente de una memoria *queer* (Saxe, 2016), en tanto es, como dijimos antes, una historieta que muestra, visibiliza, deja ver la disidencia sexual.

Belmonte otorgaría al cómic una dimensión militante que pretende legitimar colectivos históricamente relegados a la marginalidad y al estigma. Es evidente que la aprobación de las leyes de Matrimonio Igualitario (Ley N° 26.618) y de Identidad de Género (Ley N° 26.743) en Argentina es también un emergente de este mismo clima cultural del que participa Ioshua, iniciado sobre todo a partir a la década de los '90 con el movimiento *queer* y profundizado por las propuestas estéticas y políticas de Belmonte, que amplía los horizontes de la teoría *queer* hacia sectores socio-económicos desfavorecidos.

Bibliografía:

Belmonte, J.M. (2016). *Todas las obras acabadas de Ioshua*. Buenos Aires: Nulú Bonsai Editora, 2ª ed.

Cárcano, E. (2019). "Los pibe de mi barrio son hermosos": el homoerotismo como "recuperación" de los marginales en la poesía de Ioshua. *INTI. Revista De Literatura Hispánica*, pp. 56 – 74.

Gómez, P. y Maldonado, S. (1989). "La historieta argentina de vanguardia: marginalidad, intertextualidad y referencia". *BILL* N° 8, INSIL, Tucumán, pp. 70-91.

Meccia, E. (2011a). Los últimos homosexuales. Sociología de la homosexualidad y la gaycidad. Buenos Aires: Gran Aldea.

_____ (2011b). "La sociedad de los espejos rotos. Apuntes para una sociología de la gaycidad". *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana* 8, pp.131-148.

Pardo Abril, N.G. (1999). "Análisis crítico del discurso: un acercamiento a las representaciones sociales". *Forma y Función*, 12, pp.63-81.

Hocquenghem, G. y Preciado, B. (2009). *El Deseo Homosexual (con Terror Anal).* Barcelona: Melusina.

Santurain, J. (1979) "Sobre historietas y literaturas marginales". *Medios y Comunicación*, N° 5, pp. 47-53.

Sayago, S. (2017). "Representaciones sociales en la prensa. Una propuesta de análisis desde un enfoque materialista del discurso". *Los estudios del discurso en la Argentina actual. Nuevos*

desafíos, nuevas miradas, Actas del VII Coloquio de ALEDAr (pp. 347-362). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Saxe, F.N. (2016). "Disidencia sexual en el cómic alemán contemporáneo: el caso de Ralf König". *Tonos digital 30.* Disponible en http://hdl.handle.net/10201/47870.

Van Dijk, T.A. (2005). "Ideología y análisis del discurso". *Utopía y Praxis Lationamericana.* N° 29, abril-junio 2005, pp.9-36.

El género "tesina de licenciatura" en la carrera de Letras. Revisión histórica de trabajos defendidos desde la implementación del Plan 2005

Laura Rafaela García
lau2garcia@hotmail.com
Valeria Mozzoni
valeriamozzoni@gmail.com
María Belén Romano
mbelenromano@hotmail.com
Julio César Sal Paz
jsalpaz@gmail.com
Departamento de Letras, UNT

Palabras clave: Departamento de Letras, Área metodológica, Tesina de licenciatura

En este trabajo proponemos examinar la incumbencia del área metodológica del Departamento de Letras en la formación de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Letras, a partir de la implementación del Plan de estudio 2005, cuyo antecedente del año 1969 y, en particular, de sus modificaciones de1988, resultan un factor clave al establecer, en el ciclo superior de la propuesta académica, tres orientaciones vinculadas con los bloques disciplinares lingüístico, literario y clásico. Entre las notas principales del perfil del egresado de esta carrera que fundamentan el cambio curricularse destaca: "diseñar, conducir, desarrollar y evaluar proyectos de investigación en las áreas específicas".

Por nuestra parte, consideramos que en los últimos años el dominio de las competencias relacionadas con la formación científica ha adquirido una importancia fundamental para las humanidades, las ciencias sociales y la investigación educativa. En consecuencia, contar en los estudios de grado con la posibilidad de cursar este tipo de asignaturas instrumentales contribuye a configurar docentes e investigadores competentes, con experiencias auténticas de investigación.

Al respecto, debemos señalar que las materias metodológicas del plan 2005 en vigencia son cinco: "Introducción a la Investigación Literaria" e "Introducción a la Investigación Lingüística" para el ciclo básico de las carreras de Profesorado y Licenciatura y "Metodología de la Investigación Literaria", "Metodología de la Investigación Lingüística" y "Metodología de la Investigación Filológica" para el ciclo superior de las titulaciones mencionadas. Cabe destacar que estas asignaturas no son obligatorias, sino que revisten carácter de electivas y su oferta desde el año 2005 hasta el 2019 no estuvo disponible con regularidad. En ese sentido, nos interesa contribuir con la formación de los estudiantes de Letras, quienes a lo largo de la carrera han tenido la oportunidad de conocer diferentes modelos filológicos, lingüísticos y literarios, ámbitos, escuelas, corrientes y ejemplos de investigación, pero no contaron con espacios curriculares que les posibilitaran reflexionar e introducirse en la escritura situada de

géneros científicos académicos como el artículo, la reseña crítica, el proyecto/protocolo/plan de tesis, la tesina de licenciatura y la instancia de defensa oral.

En efecto, en las últimas décadas, se ha enfatizado la importancia del aprendizaje de la escritura de investigación en contextos académicos del nivel de grado, por lo que se han implementado diferentes dispositivos didácticos centrados en su enseñanza, a partir de dos postulados básicos derivados de trabajos empíricos. Por un lado, la certeza de que el proceso de producción textual contribuye de manera decisiva en el aprendizaje disciplinar, dado que la escritura constituye una herramienta de alto poder epistémico y, por otro, la constatación de que cada ámbito de especialidad impone modos propios de escritura, que se traducen en géneros académicos particulares, elaborados sobre la base de diferentes convenciones retóricas. De ahí que el dominio de estos recursos discursivos específicos requiera de una enseñanza explícita debido a que, como el rol de estudiante supone el ingreso a una comunidad discursiva nueva, los docentes de cada área disciplinar son quienes deben iniciarlos en el empleo de sus clases textuales constitutivas. Estas premisas constituyen el punto de partida alrededor del cual hemos organizado y articulado los contenidos de nuestras asignaturas instrumentales, apoyados en experiencias áulicas y en el relevamiento de bibliografía crítica. En esta línea, la iniciación en la escritura académica se plantea a partir del desafío de elaborar una "ponencia" en el primer año universitario (Padilla, Douglas y Lopez, 2011 y 2014; Padilla, 2012; Lopez, 2016), o un "ensayo argumentativo" (Salamanca Solís, 2014; Bañales y Vega, 2016). Por su parte, varios estudios se centran en la producción de un "artículo de investigación/científico" (Bezerra, 2015; Kuteeva y Negretti, 2016) que a menudo asume, también, la forma de "trabajo final de grado", cuyo modelo retórico discursivo se observa en Venegas, Zamora y Galdames (2016). Es decir, su escritura sirve para acreditar la culminación de una carrera universitaria (Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013; Ferraris y Hernández Uribe, 2015; Corcelles, Cano, Mayoral y Castelló, 2017). En él se percibe una retroalimentación positiva, generada por los comentarios escritos del director en la presentación de los avances parciales. Estas intervenciones están destinadas a adecuar la construcción de los borradores al modelo canónico "tesis" (Tapia Landino, Arancibia Gutiérrez y Correa Pérez, 2016; Tapia Landino, Correa Pérez y Arancibia Gutiérrez, 2018). Asimismo, un conjunto de investigaciones plantean experiencias didácticas cuyo objetivo es la realización de "reseñas críticas" (Alzari, 2012; Mostacero, 2013; Sal Paz y Maldonado, 2017 y 2018a, Romero González, 2019) o el reto de incursionar en el análisis de corpus, a través de la escritura de un "trabajo final de asignatura" (Sal Paz y Maldonado, 2018b), de "monografías" (Navarro y Moris, 2012; Álvarez Álvarez. y Velasco Luzuriaga, 2016) o de "reportes de investigación documental", empleando herramientas digitales participativas como las wikis (Velasco Zárate, 2018).

Circunscriptos en esta dirección, proponemos analizar un corpus de tesinas defendidas en la carrera de Licenciatura en Letras desde el momento de implementación del Plan de 2005, a partir de las variables área disciplinar, línea temática y marcos teórico metodológico empleado, con la intención de, por un lado, historizar el género en el contexto coyuntural del

diseño curricular en vigencia y, por el otro, de conocer la incidencia de las asignaturas metodológicas en la elaboración de estos trabajos de investigación científica (número de licenciados que cursaron las materias instrumentales electivas, tiempo que les insumió la escritura, áreas disciplinares que presentan mayor cantidad de casos, entre otros factores de interés).

Bibliografía

Álvarez Álvarez, M. y Velasco Luzuriaga, E. (2016). Primeros pasos en la construcción de conocimiento nuevo por estudiantes universitarios de grado: la introducción de monografías. RAEL. Revista electrónica de lingüística aplicada 15(1): 109-128.

Álvarez Álvarez, M., Velasco Luzuriaga, E. y Boillos Pereira, M. M. (2016). La construcción de la introducción y la conclusión del género "ponencia" en el marco de un taller de escritura académica. Educatio Siglo XXI34(2): 125-144.

Alzari, I. (2012). La reseña como género de formación en la carrera de Historia. Ponencia presentado en el V Congreso Internacional de Letras. Buenos Aires, Argentina.

Bañales, G. y Vega, N. (2016). La enseñanza estratégica de la argumentación escrita en las disciplinas: desafíos para los docentes universitarios. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (coords.), Enseñar a Leer y Escribir en la Educación Superior. Propuestas educativas basadas en la investigación (pp. 103-127). Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Bezerra, B. (2015). Letramentosacadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. Linguagem em (Dis)curso – LemD 15(1): 61-76.

Castelló, M., Iñesta, A. y Corcelles, M. (2013). Learning to Write a Research Article: Ph.D. Students' Transitions toward Disciplinary Writing Regulation. Research in the Teaching of English 47(4): 442-477.

Castelló, M. (2016). Escribirartículos de investigación. Aprender a desarrollar la voz y la identidad del investigador novel. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (coords.), Enseñar a Leer y Escribir en la Educación Superior. Propuestas educativas basadas en la investigación (pp. 210-232). Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G. y Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. Revista de docencia universitaria 11(1): 79-104.

Corcelles, M.; Cano, M.; Mayoral, P. y Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. Signos Estudios de Lingüística 50(95): 337-360.

Esquivel Corella, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. Revista Educación 37(1): 65-87.

Ferraris, Ch. y Hernández Uribe, C. (2015). Écrire un article de recherche dans un contexte de licence en FLE. Synergies Mexique 5: 127-138.

Gallegos Pérez, Á. A. (2016). Comparación de la estructura discursiva de tesis de licenciatura y maestría en antropología social. Quintana Roo: Universidad de Quintana Roo. Tesis de maestría.

Kuteeva, M. y Negretti, R. (2016). Graduate students' genre knowledge and perceived disciplinary practices: Creating a research space across disciplines. English for Specific Purposes 41: 36-49.

Lopez, E. (2016). Articulación entre saber ajeno y saber propio en escritos académicos estudiantiles de humanidades. Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura 3(6): 78-107.

Padilla, C., Douglas, S. y Lopez, E. (2011). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. Contextos de Educación 11(11): 1-17.

Padilla, C.; Douglas, S. y Lopez, E. (2014). Investigar, leer y escribir en la universidad: recorridos de estudiantes ingresantes de Humanidades. Enunciación 19(1): 61-76.

Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación 5(10): 31-57.

Romero González, A. N. (2019). La escritura académica de estudiantes de grado a través de sus producciones: la reseña de formación. Estudio de caso de los estudiantes de Lenguas Modernas. Bilbao: DeustukoUnibersitatea, HispaniarFilologia. Tesis doctoral.

Sal Paz, J. y Maldonado, S. D. (2017). Leer para escribir y escribir para leer a través del género reseña crítica en la asignatura Análisis del discurso. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Retórica e Interdisciplina y IV Coloquio Nacional de Retórica "Retórica y manifestaciones de la violencia. San Miguel de Tucumán, Argentina.

Sal Paz, J. y Maldonado, S. D. (2018a). Estrategias argumentativas en reseña académicas producidas por estudiantes de letras. Ponencia presentada en el IV SEDiAr (Seminaire International d'Études sur Discours et Argumentation). Buenos Aires, Argentina.

Sal Paz, J. y Maldonado, S. D. (2018b). Representaciones estudiantiles del género académico trabajo final de materia. Ponencia presentada en el XVI Congreso de la SAEL (Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos). Buenos Aires, Argentina.

Tapia Landino, M. I.; Arancibia Gutiérrez, B. M. y Correa Pérez, R. C. (2016). Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guía. UniversitasPsychologica15(4): s/p.

Tapia Landino, M. I.; Correa Pérez, R. C. y Arancibia Gutiérrez, B. M. (2018). Retroalimentación con comentarios escritos de ajuste al género (ceag) en el proceso de elaboración de tesis de programas de formación de profesores. Lenguas Modernas (50): 175-192.

Salamanca Solís, M. L. (2014). La producción de ensayos en la Universidad: Una propuesta didáctica. Cali: Univalle.

Velasco Zarate, K. (2018). Escritura académica colaborativa: el uso de wikis en un programa de licenciatura en enseñanza de idiomas. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa 63: 42-59.

Venegas, R.; Zamora, S. y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. Revista Signos. Estudios de Lingüística 49(S1): 247-279.

Zamora, S., y Venegas, R. (2013). Estructura y propósitos comunicativos en tesis de magíster y licenciatura. Literatura y Lingüística 27: 201-218.

Aportes y reflexiones en torno a la retórica en el camino hacia el nuevo humanismo

Analizia Melina Gramajo
agramajo94@gmail.com
Diego Maximiliano Rodríguez Pasquet
Grupo Interdisciplinario de Estudios Retóricos Tucumán
Facultad de Filosofía y Letras - UNT

Palabras clave: Retórica, Estética, Educación, Política

Resumen

Nuestros ejes conceptuales, la Estética y la Retórica, cuentan con un recorrido histórico que se remonta a la Antigüedad greco-latina. Referentes tales como Gorgias, Platón, Tucídides, Cicerón evidencian la puesta en práctica de la Retórica concebida como "herramienta del discurso para abrir múltiples oportunidades" (Morales Oyola, 2014, p. 36), mientras que la Estética tiene implicancias artísticas, gira en torno a la producción del arte.

Durante los siglos XVI, XVII y XVIII, la Retórica imprimió un sello particular a la vida cultural, educativa, religiosa, sociopolítica y, de manera especial, a la actividad artística de Europa. Por otro lado, los avances de la Estética fueron en gran medida obra de los filósofos estetas, como así también de psicólogos, sociólogos y teóricos de la literatura. La Estética, como rama de la antropología, como estudio o como ciencia deviene en una meta-estética, es decir, en el estudio de la apropiación estética. Las observaciones de artistas y de poetas, de expertos y de críticos, acerca de la poesía, la música, la pintura, la arquitectura y sus vínculos con la política condujeron al conocimiento de verdades generales referentes a la experiencia estética (Kandinsky, Octavio Paz, entre otros).

Con esto buscamos precisar cuáles son los ejes que articulan el conocimiento en nuestro grupo de estudio.

Es por ello que compartimos con Morales Oyola (2014) que:

> El legado del humanismo, si bien pone la mirada en el hombre como centro, también reconoce los procesos mediante los cuales sus interacciones, y las maneras de trascender, apuntan a la educación. Afirma que lo intelectual se forja en cada cual, no desde modelos rígidos, sino desde las propias capacidades dando importancia a la particularidad de cada sujeto. (p. 37)

Desde el Grupo Interdisciplinario de Estudios Retóricos promovemos dentro del proceso educativo, la lectura crítica, en nuestro medio académico y no académico, formando recursos humanos en el área de los estudios mencionados y difundiendo nuestros resultados a través de publicaciones periódicas y cursos de actualización y de posgradocentrándonos en aportes concretos, ya sea desde sus conocimientos disciplinares como desde su singularidad de ser social.

En el transcurso de nuestra exposición presentaremos los trabajos realizados y un breve *racconto* de estos.

Bibliografía

Albuquerque, L. (1992). "La vuelta a la retórica y el humanismo español (acerca de la inventio)". En J. Villegas (Coord.), Actas Irvine-92: Actas de 11 Congreso de Asociación Internacional de Hispanistas,Vol. I, (De historia, lingüísticas, retóricas y poéticas) (pp. 148-154). Madrid: Asociación Internacional de Hispanistas.

Morales Oyola, D. (2014). "Humanismo y Retórica".Filo de palabra, 16, pp. 36- 41.

Moreno Hernández, C. (2008). "Retórica y Humanismo: El triunfo del Marqués de Santillana" (1458).Recuperado de <http//parnaseo.wv.es/lemir.htm>

Leer el pasado en clave de futuro. Distopía y política en la literatura tucumana actual

Verónica Juliano
verojuliano@gmail.com
IILAC – UNT

Palabras clave: literatura de Tucumán, memoria, bussismo

En el campo literario argentino contemporáneo, donde situamos la producción de la literatura local, siempre tensionada por la polaridad: centro / periferia, se advierten dos tendencias dominantes: 1) el inagotable movimiento de indagación que la narrativa reciente efectúa sobre la memoria de la última dictadura, postulando que el presente de enunciación se halla atravesado por una matriz de pasado inconcluso, que puede considerarse un *acontecimiento*[169], en el sentido foucaultiano del término; y 2) la producción de relatos del presente urgente, refractarios de tensiones propias de la heteroglosia social, en los que la "palabra situada" refiere su propia identidad literaria.

Tanto la problemática de la representación del pasado reciente en la literatura, como la representación del presente inmediato se imponen y eclipsan la producción de otro tipo de literatura, la de anticipación[170] por ejemplo, de sesgo futurista, que se ubica en los márgenes del sistema al no encontrar condiciones de posibilidad que faciliten su emergencia. No obstante, pese a encontrarse en los márgenes y quizás, por tratarse de un género cuya proliferación se ha dado en otros contextos geoculturales, (la literatura anglosajona, por ejemplo) entrado el siglo XXI comienzan a surgir relatos que producen un viraje y proyectan mundos posibles, derivados de las inclemencias del presente: si en la inmediata postdictadura se leía el presente en clave de pasado, ahora las "pistas" de dilucidación se encontrarán en las comunidades imaginadas del futuro, en la literatura del porvenir que urde su propio relato tensando al máximo la relación entre referente y referido.

169 En el desarrollo de su método genealógico, Michel Foucault concibe una historia no cronológica, que hace evidente las rupturas inducidas por ciertos hechos. Intenta mostrar la irrupción de singularidades históricas a las que denomina acontecimiento. El acontecimiento engendra una serie de discursos, de prácticas, de comportamientos e instituciones que se extienden y perviven en el tiempo. "Me parece que todos estos acontecimientos los repetimos. Los repetimos en nuestra actualidad, y yo trato de entender cuál es el acontecimiento bajo cuyo signo nacimos, y cuál es el acontecimiento que todavía sigue atravesándonos". Michel Foucault: "Sexualité et pouvoir", conferencia en la Universidad de Tokyo (1978), retomado en DE, París, Gallimard, 1994, vol. 3, texto n° 233, citado en Judith Revel: El vocabulario de Foucault. Atuel, Buenos Aires, 2008, pág. 12. Las cursivas son nuestras.

170 "Ángela Dellepiane (1989: 515-516) llama ciencia-ficción 'especulativa' a la que 'deja de lado la tecnología como fin en sí mismo, subordinando consecuentemente la imaginación científica a un interés focal en las emociones y actitudes humanas personales así como también en problemas sociales', por lo que más que una narrativa científica propiamente dicha es una 'narrativa de crítica social'. Como es de esperar en un país con poco apoyo oficial al desarrollo científico, la ciencia-ficción argentina cabe en su mayoría dentro de los parámetros de este tipo de ficción al que se refiere Dellepiane, algo que Angélica Gorosdischer, una de las más destacadas cultoras del género, resume de este modo: 'No nos imaginamos escribiendo sobre imperios galácticos: los autores aquí han hecho algo más cerca de lo metafísico que de lo épico' (citado por Costa, 2000: 6)". Fernando Reati: Postales del porvenir. La literatura de anticipación en la Argentina neoliberal (1985-1999). Editorial Biblos, Buenos Aires, 2006, pág. 14.

En el trabajo que presentamos nos proponemos analizar dos relatos, de reciente aparición, que reelaboran -en clave de pesadilla y de distopía- la prevalencia del bussismo en Tucumán. Tanto "La casa abandonada" de Pablo Donzelli como "Las pesadillas no se cumplen solas" de Alexander Rivadeneira asumen formas literarias que expanden la "serie del dictador", en la que incluimos textos diversos como *Limpieza* (1987) y *La guerra de la basura* (1999) de Carlos María Alsina, *Menos que un recuerdo* (2009) de Eduardo Ronsezvaig y *Los mendigos y el tirano. Bussi y la emboscada a los vagabundos en Tucumán* (2011) de Pablo Calvo. Dicha serie bucea en las memorias de la dictadura sangrienta de la década del setenta pero también intenta explicar la elección democrática que llevó al genocida a la gobernación de la provincia en la década del noventa. Se apoya, además, en el hecho de que el partido político fundado por Bussi constituye la tercera fuerza política de la provincia, lo que abre un campo de productividad discursiva cuya actividad no ha cesado y nos permite cuestionar el estatuto de "residual" de ciertos ideologemas.

Como un pasado que no pasa y que se aviva en contextos de desconcierto político, en la discursividad social afloran atisbos de una memoria contradictoria, oscilante, que exige "mano dura" o políticas de purga social que la literatura canaliza y reformula –ya sea que las parodie, las replique en clave realista o las alegorice– para complejizar aún más el entramado sociocultural que nos implica, y para ofrecer llaves maestras de apertura a las puertas del sentido. En este aspecto, la literatura nos permite dilucidar los constructos identitarios en los que nos reconocemos o a los que rechazamos, forjando nociones de pertenencia y de disputa en la arena de lucha social.

Si como afirma Leonor Arfuch: "vivimos una época profundamente memorial, donde, contrariamente a lo que sucedía en los albores del siglo XX, la inquietud por el pasado parece aventajar a la proyección hacia el futuro"[171], nos proponemos *sacar a la superficie* del discurso social aquellos textos, disidentes de la tendencia dominante en el campo cultural, que prefiguran tiempos venideros, alejándose de la enunciación eufórica que caracterizara el inicio del siglo XX, para instalar estéticas desoladoras que propician una reflexión sobre el presente de enunciación e interpelan a la transformación social a partir de la inquietud que provocan. El género de terror y la ficción distópica emergen en el campo y libran su propia batalla por el reconocimiento, en la semiosis social, como formas legítimas de codificación del presente.

Corpus

Alsina, Carlos María (1987) *Limpieza*. Buenos Aires,Torres Agüero Editor.
Alsina, Carlos María (2001) *Teatro*. Tucumán, Editorial Humanitas.
AA. VV. (2019) *Pesadillas políticas. Antología distópica*. Tucumán, Gato Gordo Ediciones.
Calvo, Pablo (2011) Los mendigos y el tirano. Bussi y la emboscada a los vagabundos en Tucumán. Buenos Aires, Aguilar.

171 Leonor Arfuch: Crítica cultural entre política y poética. FCE., Buenos Aires, 2008, pág. 161.

Rosenzvaig, Eduardo (2009) *Menos que un recuerdo*. Buenos Aires, Cartago Ediciones.

Bibliografía

Arfuch, Leonor (2008): *Crítica cultural entre política y poética*. Buenos Aires, FCE.

Crenzel, Emilio (2001) *Memorias enfrentadas. El voto a Bussi en Tucumán*. Tucumán, Editorial Humanitas.

Fernández, Sebastián (2016) "Memorias de la basura: Carlos María Alsina y su forma de representar la violencia del bussismo en Tucumán", en Revista *Telar* 13-14, p. 244-259. http://revistatelar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatelar/article/view/43

Jameson, Frederic (2009) Arqueologías del futuro. El deseo llamado utopía y otras aproximaciones de ciencia ficción. Madrid, Akal.

Kotler, Rubén (2018) Huellas de la memoria en la resistencia antibussista. Historia del movimiento de derechos humanos en Tucumán 1976-1999. Buenos Aires, Imago Mundi.

Reati, Fernando (2006) Postales del porvenir. La literatura de anticipación en la Argentina neoliberal (1985-1999). Buenos Aires, Editorial Biblos.

Revel, Judith (2008) *El vocabulario de Foucault*. Buenos Aires, Atuel.

Sarlo, Beatriz (2012) Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Estereotipos y experiencia personal en discursos de estudiantes alemanes/as y austríacos/as en la Argentina

Edith Lupprich
e.lupprich@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras - UNT

Palabras clave: discurso, estereotipo, estudiantes internacionales, Argentina

Resumen

Si bien el estereotipo es una noción recurrente en el habla cotidiana, en la literatura especializada dio lugar a una serie de cuestionamientos. Entre ellos, se interrogó si –en las situaciones de contacto intercultural– los estereotipos constituyen "experiencias condensadas respecto de las propiedades de una cultura ajena desde una percepción propia" (Deckers, 2010, p. 73, trad.) o si, en todos los casos, se trata de simplificaciones y generalizaciones injustificadas (cfr. Allport, 1971; Hilton &vonHippel, 1996; Pümpel-Mader, 2010; Quasthoff,1978).

De cualquier forma, se subrayó la importancia de los estereotipos en la construcción de las identidades (Althaus, 2010, p. 1429; Pümpel-Mader, 2010, p. 60) y, en consecuencia, para las relaciones entre grupos sociales (cfr. Czyżewski, Drescher, Gülich&Hausendorf, 1995; Dovidio, Hewstone, Glick&Esses, 2010; Hilton &vonHippel, 1996). Precisamente por ese impacto social, muchos/as hablantes intentan evitar los prejuicios y estereotipos. Sin embargo, en la práctica, ese propósito resulta relativamente difícil de lograr (Pümpel-Mader, 2010; van Dijk, 1984), posiblemente porque la categorización y estereotipación son mecanismos cognitivos comunes en los seres humanos (Allport, 1971; Tajfel, 1982).

Más específicamente, Tusting, Crawshaw y Callen (2002) encontraron que la mayoría de las generalizaciones culturales que enunciaban sus informantes (estudiantes de intercambio británicos/as) estaban respaldadas por experiencias propias o se limitaban a la esfera de lo que esos/as jóvenes habían conocido personalmente. Según los/as autores/as, eso se debe a que las afirmaciones presentadas como "objetivas" están más expuestas a la crítica que aquellas que se atenúan por medio de la justificación y la restricción de lo dicho a la experiencia particular (cfr. Albelda Marco & Cestero Mancera, 2011). Con eso, la mención de lasvivencias propias se convierte en una estrategia retórica preventiva sumamente eficiente (cfr. Pümpel-Mader, 2010, pp. 392-394).

En la presente ponencia, que forma parte de una investigación más amplia sobre los estereotipos nacionales, revisamos tres conjuntos de datos en alemán para examinar cómo se relacionan los comentarios sobre las experiencias personales con los enunciados estereotipados. ¿Qué lugar ocupan esos comentarios respecto de los estereotipos? ¿Existen diferencias entre las situaciones comunicativas? Y, donde es posible determinarlo, ¿en qué momento de la estadía se hacen generalizaciones?

El corpus examinado para responder esas preguntas está compuesto por doce blogs redactados por jóvenes alemanes/as y austríacos/as, siete artículos publicados en diarios y revistas alemanas y cinco entrevistas semiestructuradas a informantes de Austria y Alemania, con lo que buscamos dar cuenta de los discursos producidos por estudiantes universitarios/as alemanes/as y austríacos/as que vivieron temporalmente en la Argentina después del año 2001.

Para llevar a cabo el análisis cualitativo propuesto, en primer lugar delimitamos los enunciados estereotipados presentes en esos textos, siguiendo la propuesta de Pümpel-Mader (2010; cfr.Lupprich, 2015, 2017). Luego, identificamos aquellos segmentos que transmiten las vivencias particulares de los/as enunciadores/as o protagonistas para determinar su posición en el texto y, donde es posible, el momento de la estadía al que corresponden, además de cotejar su aparición en los tres conjuntos de datos revisados.

Análisis

En el corpus estudiado, no se registran preferencias en cuanto a la ubicación de los relatos de la experiencia personal. En algunos casos, las situaciones concretas van después de los enunciados estereotipados, que refuerzan e ilustran:

> Por otro lado, la mayoría de los argentinos no sabría decir no. Comunicarían considerablemente más amable y abiertamente que los alemanes, pero también más indirectamente. "Muchas veces hay que leer entre líneas", dice [apellido]. Rara vez sus amigos pronunciaban un "no" determinado. Más bien trataban de escabullirse de una clara negativa con frases como "lo intento" o "quizá". (T_FAZ06, trad. Todos los subrayados para marcar los enunciados estereotipados son nuestros.)

> Y entonces yo siempre sentía que los argentinos eran mucho más coloridos que los europeos o ni idea, porque en la facultad simplemente encontraba muchas chicas jóvenes y todas siempre usan esas zapatillas Converse de colores (...) (E_Re_06:47, trad.)

En otros momentos, las experiencias particulares introducen las afirmaciones más generales:

> Cuando viaja del verano alemán al invierno argentino, su alegría anticipada se esfuma bastante pronto. En un par de días podría ocupar su habitación recién alquilada, dicen los dueños. Sólo haría falta arreglar el techo caído. Un par de días se hacen cinco semanas y [nombre] aprende su primera lección: el tiempo y la fiabilidad en la Argentina son conceptos flexibles. (T_FR11,trad.)

> F: (…) Sí los- o sea lo que- para abreviar por decirlo así lo pintoresco incluso cuando tiende a lo negativo, lo que he aprendido en la Argentina fue interesarme realmente realmenterealmente por los contenidos. Y mi impresión es que allá [en la Argentina] toda la gente hace eso. (E_Fr_46:18, trad.)

Ocasionalmente, también se insertan comentarios sobre situaciones singulares entre dos generalizaciones. Formalmente, hasta cierto punto, los procedimientos expuestos parecen ser

razonamientos deductivos e inductivos válidos, presentando el enunciado estereotipado como conclusión y las experiencias personales como premisas. Fuera de lo netamente formal, sin embargo, encubren el carácter simplificador de los estereotipos y su variable grado de correspondencia con la realidad.

Dado que las entradas de los blogs siguen un orden cronológico linear (cfr. Hookway, 2008), esa parte del corpus permite conocer las impresiones de los/as jóvenes alemanes/as y austríacos/as en los diferentes momentos de su estadía en el país.

En ese contexto vemos que muchos/as autores/as hacen generalizaciones acerca de determinadas propiedades o comportamientos "nacionales" desde el comienzo de su viaje. Así, una estudiante inicia el estudio del comportamiento "sudamericano" en el aeropuerto de salida, todavía antes de despegar del continente europeo:

> a la gente en la fila, sin embargo, no parecía importarle demasiado si tenía que esperar más tiempo o no y ahí empecé a caer en cuenta que había descubierto una primera característica de los sudamericanos- tranquilidad, paciencia, sosiego... que llegan hasta ser indiferencia. (B_Be_260812, trad.)

Otro autor, durante la primera semana de su intercambio, sostiene que la escasa higiene sería "típica" de "laArgentina":

> y la primera noche la pasé en un hostal en el barrio de artistas san telmo. allí compartí la habitación con 6 otros turistas de chile y argentina y sí estaba un poco sucio ahí...el inodoro no funcionaba y la cama creo que tenía pulgas. pues típicamente la argentina diría yo:-) (B_An_050307, trad.) -

Al mismo tiempo, ese fragmento muestra cómo se presupone un comportamiento homogéneo dentro de la nación: incluso cuando la experienciaconcreta se circunscribe a (una parte de) la Ciudad de Buenos Aires, los rasgos atribuidos se extienden, discursivamente, a todo el país.

En algunos/as blogueros/as, las percepciones desde el estereotipo se mantienen a lo largo de los meses que dura el intercambio; en un caso, hasta se repiten literalmente en la primera y la última entrada del "diario íntimo *online*" (Hookway, 2008, p. 93). Ante esa circunstancia, cabe preguntarse hasta qué punto ese tipo de experiencias está influenciado por estereotipos y representaciones previas.

¿Realmente se llega a percibir aspectos nuevos? ¿O, por el contrario, la estadía en el país refuerza los estereotipos que se tenían desde un principio (cfr. Coleman, 1998, citado en Tusting et al., 2002)?

Finalmente, cuando comparamos las situaciones comunicativas que surgen a partir de los blogs, artículos periodísticos y entrevistas, advertimos que la importancia de la experiencia personal es variable. Tanto en los blogs como en los diarios y revistas, la mención de situaciones singulares es relativamente común, aunque en losescritos periodísticos la articulación entre lo

general y lo particular parece ser más deliberada, por ejemplo, cuando los acontecimientos puntuales se presentan como habituales:

> Pero de allí sus compañeros, como casi todo los porteños, serían muy abiertos hacia los extranjeros y sobre todo de Alemania tendrían una imagen a veces casi romántica. "Deben saber, en Alemania todo eso funciona perfectamente...", los profesores muchas veces se maravillan en clase. (T_UniSp08, trad.)

Al contrario, en las entrevistas observamos una clara tendencia a explicar determinados comportamientos a partir de las características de los individuos o del contexto social (cfr. Pätzold&Marhoff, 1998) y no por una alegada "esencia" nacional (cfr. Czyżewski et al., 1995).

Conclusiones

El haber visto algo "con los propios ojos" es una estrategia retórica potentepara legitimar lo dicho (van Dijk, 1988, p. 86). No obstante, como sostiene Allport (1971, p. 23), no existe un criterio claro para determinar la cantidad de evidencias necesarias para justificar una generalización. Lo cierto es que, muchas veces, los estereotipos y prejuicios cuentan con escaso respaldo o, directamente, carecen de él.

En gran parte, el análisis del corpus confirma esa observación: en diversos casos, las afirmaciones estereotipadas se refieren a situaciones particulares que se generalizan, incluso cuando se trata de experiencias muy limitadas en tiempo, espacio y/o frecuencia.

En relación con el uso de ese procedimiento en las tres partes del corpus estudiado, las personas entrevistadas se muestran más cautelosas, mientras en los blogs y artículos periodísticos, lo general y lo particular se interrelacionan para construir una determinada imagen de la Argentina, de los/as enunciadores/as y de su experiencia de intercambio.

Bibliografía

Albelda Marco, M. & Cestero Mancera, A. M. (2011). De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación lingüística. *Español actual: Revista de español vivo*, *96*, 9-40 [1-27].

Allport, G. (1971). *La naturaleza del prejuicio* (Orig.: TheNatureofPrejudice, 1954). Althaus, H.-J. (2010). Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. En H.-J. Krumm, C.

Fandrych, B. Hufeisen& C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationalesHandbuch*(Vol. 2, pp. 1168-1178). Berlin/New York: de Gruyter.

Czyżewski, M., Drescher, M., Gülich, E. &Hausendorf, H. (1995). Selbst- und FremdbilderimGespräch. Theoretische und methodologischeAspekte. En M. Czyżewski, E. Gülich, H. Hausendorf& M. Kastner (Eds.), *NationaleSelbst- und FremdbilderimGespräch: KommunikativeProzessenach der WiedervereinigungDeutschlands und dem Systemwandel in Ostmitteleuropa*(pp. 11-81). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Deckers, M. (2010). ImKulturkontaktgebildete Stereotype alsTeileineskulturellenLernprozesses–untersucht in den Weblogs von in Deutschland lebendenAmerikanern. *Informationen Deutsch alsFremdsprache*, *37*(6), 521-545.

Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P. &Esses, V. M. (2010). Prejudice, Stereotyping and Discrimination: Theoretical and Empirical Overview. En J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick & V. M. Esses (Eds.), *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (pp. 3-28). London: Sage.

Hilton, J. & von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, *47*, 237- 271.

Hookway, N. (2008). «Entering the blogosphere»: some strategies for using blogs in social research. *Qualitative Research*, *8*(1), 91-113.

Lupprich, E. (2015). Reseña de Maria Pümpel-Mader (2010), Personenstereotype.
Eine linguistischeUntersuchungzu Form und Funktion von Stereotypen.
Discurso y Sociedad, 9(3), 365-369.

Lupprich, E. (2017). Linguistic stereotypes in short- and long-term migrants' discourses on Argentina, Germany and Austria. *Lodz Papers in Pragmatics*, *13*(2), 153- 178.

Pätzold, M. &Marhoff, L. (1998). ZursozialenKonstruktion von 'Stereotyp' und 'Vorurteil'. En M. Heinemann (Ed.), *Sprachliche und soziale Stereotype* (pp. 73- 96). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Pümpel-Mader, M. (2010). Personenstereotype. Eine linguistischeUntersuchungzu Form und Funktion von Stereotypen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Quasthoff, U. (1978). The Uses of Stereotype in Everyday Argument. *Journal of Pragmatics*, *2*(1), 1-48.

Tajfel, H. (1982). Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktionsozialer Stereotype (Orig.: Human groups and social categories, 1981).
Bern/Stuttgart/Wien: Hans Huber Verlag.

Tusting, K., Crawshaw, R. & Callen, B. (2002). 'I know, 'cos I was there': how residence abroad students use personal experience to legitimate cultural generalizations. *Discourse and Society*, *13*(5), 651-672.

van Dijk, T. A. (1984). Prejudice in Discourse. An Analysis of Ethnic Prejudice in Cognition and Conversation. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

van Dijk, T. A. (1988). *News as Discourse*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tucumán en el imaginario literario: el caso de Elvira Orphée

Soledad Martínez Zuccardi
msoledadmartinezzuccardi@gmail.com
INVELEC – CONICET – UNT
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: representación, provincia, figura de autor, autofiguración

Resumen

Como una continuación de mis trabajos anteriores acerca de los modos en que Tucumán es representado en un corpus de textos poéticos, ensayísticos y crónicas de viajeros, en esta ponencia enfoco el caso de la producción narrativa de una escritora en particular, Elvira Orphée (1922-2018), nacida en Tucumán aunque históricamente excluida por la crítica sobre la literatura de la provincia y de la región del noroeste. En efecto, estudios clásicos al respecto no la consideran o bien se limitan a mencionarla (Lagmanovich, 1974; Ara, 1982; Flawiá de Fernández y Steimberg de Kaplan, 1985; Corvalán, 2008 [1987]); tan solo trabajos recientes la recuperan en relación con un corpus más amplio de autores tucumanos (Mena, 2013). Más estudiada por críticos extranjeros (Moctezuma, 1983; Díaz, 1985; Tompkins, 1993; Slaughter, 1996; Pobutsky, 2002) que por los locales, se trata de una autora que presenta un vínculo problemático tanto con Tucumán como con el campo literario tucumano, pero en cuya obra la provincia y lo provincial tienen, según entiendo, un lugar fundamental.

Tomando como punto de partida este vínculo problemático que une a la autora con Tucumán, propongo examinar los términos en que la provincia es inscripta en su novela *Aire tan dulce* (1966), en tanto espacio signado por la insignificancia y la falta de grandeza, y ligado, además, a la mentira y a la destrucción. Esta representación es confrontada con la extendida visión idílica de Tucumán –a la que la misma novela alude– en tanto espacio geográficamente privilegiado, de naturaleza exuberante y prodigiosa, una visión condensada en imágenes tales como las de "edén de américa" y "jardín de la república" que se remontan a escritos del siglo XIX y se reafirman hacia 1916 al ser incorporadas al discurso oficial sobre la provincia forjado en las publicaciones que celebran el Centenario de la Independencia Nacional (Martínez Zuccardi, 2015).

Por otra parte, el análisis se detiene en particular en la manera en que la provincia es sentida y pensada por la protagonista de la novela, Atalita Pons, un personaje en el que pueden reconocerse ciertas proyecciones autobiográficas (sugeridas, en cierto punto, por la misma Orphée en diversas entrevistas y conversaciones). En tal sentido, el trabajo se interroga por la posibilidad de pensar este personaje como parte de la construcción de la "figura de autora" que lleva adelante Orphée. A partir de la idea de que el concepto de autor no pertenece al orden de lo dado sino que se trata de una construcción, la noción de "figura de autor" remite

a esa imagen de sí que todo escritor proyecta tanto en el plano de los medios culturales como en el de la propia obra (Premat, 2009).

Bibliografía

Ara, Guillermo (1982). "Reflexiones sobre el cuento actual en las provincias del noroeste". *Cuadernos tucumanos de cultura* vol III, no. 4, pp. 43-51.

Corvalán, Octavio (2008) [1987]. *Contrapunto y fuga. (Poesía y ficción del NOA)*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

Díaz, Gwendolyn (1985). "Escritura y palabra: Aire tan dulce, de Elvira Orphée." *Revista Iberoamericana*, vol. LI, nos. 132-33, pp. 641-648.

Flawiá de Fernández, Nilda y Olga Steimberg de Kaplan (1985). *Tucumán Siglo XX: perfiles estéticos y narrativos.* Tucumán: El Graduado.

Lagmanovich, David (1974). *La literatura del Noroeste argentino.* Rosario: Biblioteca.

Martínez Zuccardi, Soledad (2015). "El Centenario de la Independencia y la construcción de un discurso acerca de Tucumán: proyectos y representaciones." *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, no. 19, pp. 67-87.

Mena, Máximo (2013). "Sentir los ojos en un Aire tan dulce." *Literatura del noroeste argentino: reflexiones e investigaciones*, editado por Liliana Massara, et al., vol. 3. Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy, pp. 106-18.

Moctezuma, Edgardo (1983). "Para mirar lejos antes de entrar: los usos del poder en Aire tan dulce." *Revista Iberaoamericana*, vol. XLIX, no. 125, pp. 929-42.

Orphée, Elvira (2009) [1966]. *Aire tan dulce*. Buenos Aires: Bajo la luna.

Pobutsky, Aldona (2002). "From the Bottom of My Pain: Living Dangerously in Aire tan dulce of Elvira Orphée." *Letras Femeninas*, vol. 28, no. 2, pp. 137-57.

Premat, Julio (2009). *Héroes sin atributos. Figuras de autor en la literatura argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Slaughter, Joseph (1996). "Torture and Commemoration: Narrating Solidarity in Elvira Orphée's 'Las viejas fantasiosas'". *Tulsa Studies in Women's Literature*, vol. 15, no. 2, pp. 241-52.

Tompkins, Cynthia (1993). "El poder del horror: Abyección en la narrativa de Griselda Gambaro y de Elvira Orphée." *Revista Hispánica Moderna*, vol. 46, no. 1, pp. 179-92.

Los clásicos grecolatinos en publicaciones periódicas del siglo XIX

Luis Marcelo Martino
marcelo_martino@hotmail.com
Ana María Risco
anamrisco@gmail.com
INVELEC – CONICET – UNT

Resumen

La articulación de la cultura grecolatina en la tradición literaria argentina se opera, como se sabe, fundamentalmente a través de la circulación de libros del canon de autores considerados de la época clásica y a través del sistema educativo.

En esta operación de complejo entramado discursivo y cultural también juegan un rol significativo las publicaciones periódicas, tanto en la prensa cotidiana como en revistas semanales o mensuales.

En el estudio de esta problemática, resulta particularmente reveladora la aproximación de María Rosa Lida de Malkiel, quien concibe al "influjo grecorromano" en la cultura de habla hispana no como un "fluido que mane de Homero y Virgilio con virtud de vivificar y ennoblecer cuanto toque", sino más bien como "un juego complejo en el cual (...) tanto o más importantes que la belleza del arte clásico son las circunstancias de su acogida" (1975).

En el presente trabajo, estudiamos estos vínculos en dos momentos de la cultura argentina: por un lado, la primera mitad del siglo XIX, momento previo a la constitución del estado nacional donde las controversias literarias no pueden disociarse de la política; y fines del siglo XIX y albores del XX, en el momento de constitución institucional y diferenciación de campos profesionales diversos, como el literario y el periodístico, en el cual la política parece distanciarse para dejar lugar a reglas y legalidades propias de la especificidad de cada ámbito.

Durante la primera mitad del siglo XIX, la cultura clásica constituye un tópico controvertido. Recordemos que en la época se registran los célebres enfrentamientos locales entre clásicos y románticos, que ponen en el tapete la disyuntiva entre seguir las normas fijadas por los antiguos (Aristóteles, Horacio) y retomadas por los neoclásicos o bien dejarse llevar por la libertad creativa y el impulso romántico -la tendencia literaria del momento- arrasar con todas las reglas, principios y autoridades. Como muestra representativa de este escenario, nos proponemos analizar dos casos: en primer lugar, una polémica entre dos periódicos de Buenos Aires, *El Diario de la Tarde* y *La Gaceta Mercantil*, a mediados de 1834 en torno a la representación de un drama de Victor Ducange, *La Educanda en Londres o El Colegio de Tonnington*, donde se discuten cuestiones como el respeto (o transgresión) de las reglas de las tres unidades y se apela a la autoridad de Horacio. En segundo lugar, un artículo del semanario porteno *La Moda*, que se publica entre noviembre de 1837 y abril de 1838, donde sus redactores -entre los que

figura Juan Bautista Alberdi- fijan su postura, tomando partido por una concepción de literatura que se desvía de las propuestas de los autores clásicos: Virgilio, Horacio, Cicerón.

Con respecto a los orígenes del ejercicio del periodismo, por otra parte, observamos que la época clásica se identifica como un hito fundamental en las historias y manuales de periodismo.

Esta identificación se opera discursivamente durante el siglo XIX en la prensa escrita como un tópico de referencia común y frecuente que no sólo otorga prestigio cultural a un medio constantemente cuestionado por los representantes de la cultura letrada, sino que también se presenta como elemento simbólico de identidad intelectual de los redactores de prensa.

En el caso de Argentina, tomamos como ejemplo de esta articulación de tradiciones que operan en la constitución del emergente campo periodístico argentino en vías de su institucionalzación -profesionalización-, a fines del siglo XIX, un texto del periódico *El Orden* de Tucumán. En esta oportunidad, la encargada de realizar esta vinculación es una escritora española de paso en su visita por América Latina, Dolores Gómez de Cádiz de Velasco. Su colaboración titulada "Los periódicos. Los periodistas" (*El Orden*, Tucumán, 12 de abril de 1884), resulta crucial por dos razones: por un lado, porque se trata de una escritora *extranjera* de paso por Argentina que colabora con un periódico de provincias en el cual introduce un tema controvertido en el terreno del periodismo marcada por su cultura de origen (España); y por otro lado, porque es una *mujer* la que señala dicha relación en un medio periodístico provincial.

Siguiendo con esta línea de incursión de las mujeres en saberes atribuidos a los hombres en el siglo XIX y principios del XX en las publicaciones periódicas, cabe mencionar otro caso particular: las traducciones de Celestina Funes de Frutos en 1900 en la *Revista de Derecho, Historia y Letras*, de Buenos Aires, fundada por Estanislao Zeballos en 1898. En esta oportunidad, el que introduce el descubrimiento del talento de Celestina es el propio Zeballos, quien le brinda la oportunidad de publicar en su revista sus versiones de las *Odas* del poeta latino Horacio. La cuestión es controversial, dado que en dicha publicación se vienen publicando artículos de destacados docentes universitarios y académicos sobre las "correctas" traducciones de dicho escritor.

Bibliografía

Fuentes primarias

El Diario de la Tarde (1834).
La Gaceta Mercantil (1834).
La Moda. Gacetín semanal de música, de Poesía, de Literatura, de Costumbres (1938). Reimpresión facsimilar. Buenos Aires: Kraft.
Gómez de Velasco, D. (1884). "Los periódicos. Los periodistas". En El Orden, Tucumán, 12 de abril, p. 1.

Funes de Frutos, C. (1900). "Horacianas". En Revista de Derecho, Historia y Letras. Año 2. Tomo V. Buenos Aires, pp. 587-591.

Fuentes secundarias

Castagnino, R. H. (1989). *El teatro en Buenos Aires durante la época de Rosas*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.

Lida de Malkiel, M. R. (1975). *La tradición clásica en España*. Barcelona: Ariel.

Martino, L. M. y Risco, A. M. (2018). La profanación del Olimpo. Articulación de la Tradición Clásica en Hispanoamérica y España (siglos XIX-XXI). Buenos Aires: Teseo.

Weinberg, Félix. *El Salón Literario de 1837* (1977). Buenos Aires: Hachette.

Comunidades Africanas en Tucumán: la calle como espacio de aprendizaje de una segunda lengua

Paula Luciana Millares Lucena
luciana.millares94@gmail.com
Walter Daniel Ocaranza
Facultad de Filosofía y Letras, UNT

Palabras clave: Bilingüismo, Comunidades africanas, Inmigración

Muchas son las comunidades en el mundo que se trasladan de su lugar de origen por diversos motivos, este fenómeno produce que convivan en un mismo espacio diferentes culturas y lenguas. En Tucumán, como en tantas otras provincias argentinas, advertimos una fuerte presencia de comunidades de distintos orígenes y muy variadas, tanto en su lenguaje como en sus costumbres y culturas.

Desde hace más de una década hemos comenzado a ver en las calles de San Miguel de Tucumán a los inmigrantes africanos insertándose en la comunidad y formando parte de ella. En esa integración, surge el entrecruzamiento de lenguas o bilingüismo, proceso histórico que torna difusos los límites de dos culturas y lenguas contrapuestas y nos mueve al cuestionamiento y abordaje urgente de los diferentes fenómenos que subyacen en torno a la/s lengua/s y su/s diversidad/es.

En esta oportunidad, nos proponemos mostrar cómo se desarrolla el proceso de bilingüismo, cuál es su estado y cuáles son las características de las comunidades de inmigrantes africanos que viven en Tucumán.

Al abordar la investigación, seguimos la propuesta de Uriel Weinreich, quien en su obra *Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas* entiende "bilingüismo" como "el uso alternativo de dos lenguas" y llama "bilingüe" a las personas implicadas en este uso. También tuvimos en cuenta aportes de Siguan y Mackey, los que postulan una serie de factores históricos que desembocan en que una sociedad sea bilingüe; en este caso, el factor histórico es el de la inmigración. Consideramos por último los conceptos de Bilingüismo activo/pasivo y bilingüismo social.

El tamaño de la muestra se compone de 30 hombres; el método de recolección de datos fue mediante entrevistas-encuestas teniendo en cuenta las siguientes variables extralingüísticas:

a. Campo etario: las edades oscilan entre los 20 y los 35 años, los casos de edad más avanzada, por ejemplo 45, son casos que llevan entre 10 y 15 años en Tucumán, o sea que al momento del arribo tendrían aproximadamente 30 años.

b. Lugar de procedencia del inmigrante: la gran mayoría de los integrantes de la comunidad provienen de Senegal, veintinueve de ellos, y solo uno de Costa de Marfil. Es de importancia esto no sólo porque implica un movimiento demográfico desde un punto específico a otro sino porque en este caso Senegal también es una comunidad bilingüe,

recordemos que su idioma oficial es el francés, mientras que el Wolof es considerada la lengua nacional.

c. Tiempo de residencia en Tucumán: la residencia varía entre 2 a 10 años.

d. Lengua materna: Los inmigrantes de Senegal reconocen el Wolof como su lengua materna, el proveniente de Costa de Marfil, el francés. .

e. Conocimiento que poseían del español antes de migrar: Ninguno tenía conocimiento del español. Esto nos abre puertas a la observación de diferentes cuestionamientos: ¿cómo y en dónde aprenden la lengua local?, ¿quién/es funcionan como intermediarios, traductores y/o enseñadores de la lengua desconocida?, ¿cuánto tiempo les lleva tener un dominio considerable o pleno del español?, ¿son autodidactas?, ¿adquirieron la lecto-escritura del español?, ¿hay influencia del español en su lengua materna y/o viceversa y en qué aspectos (fonético, fonológico, semántico, etc?, entre otros.

Tras el análisis de estas variables, notamos que los entrevistados cumplen un perfil en común: inmigrante joven, en su mayoría sin compromisos formales de pareja (solteros) que en busca de trabajo, por condiciones socio-político-económicas, decide migrar en busca de un futuro mejor. Los pocos que están casados, en este análisis sólo dos de ellos, tienen a su esposa en su tierra natal.

Anticipando alguna de las conclusiones a las que hemos llegado, podemos destacar que los sujetos de la comunidad poseen las principales características de una persona bilingüe: independencia de los dos códigos, alternancia de ambos códigos y son traductores pero no todos han desarrollado todas las habilidades del manejo de una segunda lengua (como lectura y escritura), debido a que aprenden el español en el andar cotidiano de la calle, no es formal, es necesaria para trabajar y subsistir. Aclaramos además que prácticamente la totalidad de los inmigrantes africanos viven de la venta ambulante (con casi especificidad de productos: joyería, billeteras, cintos y otros accesorios de cuero) y se sitúan en lugares específicos generalmente, la zona conocida como "El Bajo" y el "Mercado Persia", en otros casos son feriantes ambulantes que van rotando de lugar según el día de la feria. Por otro lado, advertimos que el manejo de la segunda lengua es amplio, conocen muchas terminologías y construcciones que no se limitan a un lenguaje específico de trabajo: la mayoría mantuvo una charla fluida con nosotros, no sólo conocen términos como "collares, anillos", que es específico de su trabajo.

Bibliografía

Appel, R. y Muysken, P. (1996) *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
Siguan, M. y Makey, W. F. (1986) *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/ unesco.
Weinreich, U. (1974) *Contacto de lenguas*. Caracas, Universidad Central de Venezuela.

Los procesos de comprensión de docentes tucumanos de nivel medio sobre el 12 de octubre: un estudio de caso a través de entrevistas

María Laura Nuñez
marialauranunez7@gmail.com
CONICET- INVELEC-UNT

Palabras clave: 12 de octubre, comprensión textual, intertextualidad, representaciones discursivas

Resumen

La comprensión y producción textual, en sus formatos canónicos, se han convertidos en un tema no sólo de estudio sino también de discusión teórica en los ámbitos académicos (Ibáñez, 2011; Parodi 2011). Sin embargo, la temática, también ha salido a la calle y se ha instalado en uno de los tópicos de lectura y escritura. Debido a multiplicación de las nuevas tecnologías, los formatos tradicionales de textos, en su mayoría, han quedado circunscriptos a los espacios académicos.

Por otra parte, entender que el estudio de la comprensión textual excede los ámbitos estrictamente concentrados en el papel, nos permite avanzar hacia estudios de la misma en el terreno de la oralidad. En ambos casos, dar cuenta de cómo se comprende un texto implica mecanismos lingüísticos, cognitivos, psicológicos y sociales. En este campo, a nivel nacional pueden mencionarse los estudios de Paula Carlino (2005) y los de Padilla (2004; 2012), Douglas y Lopez (2007; 2015) Azubel y Sal Paz (2014 [2011]).

Con particular énfasis, la perspectiva aportada por el ACD sobre la comprensión textual resulta clave para poder mirar los factores contextuales que inciden en los mecanismos sociales, cognitivos y psicológicos de comprensión textual. Van Dijk en su libro "Discurso y poder" (2009) dedica un capítulo completo a analizar los mecanismos de lo que él denomina "la manipulación de la comprensión discurso".

No obstante, se trata de un campo donde aún puede encontrarse amplia potencialidad de investigación. En este sentido, cabe decir que la comprensión de las efemérides (como discursos; como textos) por parte de los receptores ha sido muy poco estudiada. Como ejemplo puedo citar los trabajos de Mario Carretero (2006) y sus colegas, quienes, desde la perspectiva cognitiva, estudian los efectos, los sentidos, las representaciones y las valoraciones de las efemérides en los alumnos; en particular, en la del 12 de Octubre. Ahora bien, la mirada docente no ha sido puesta en tela de estudio.

Por estos motivos, desde el año 2015 me dedico a investigar las representaciones discursivas en docentes tucumanos sobre el 12 de Octubre. El rol docente no sólo es importante, sino crucial a la hora de estudiar los procesos de comprensión y manipulación

discursiva en el ámbito escolar, ya que son ellos quienes dan origen a las prácticas discursivas escolares destinadas a educar a los estudiantes.

En este trabajo me propongo, entonces, dar cuenta de algunos modos en que los docentes entrevistados han interpretado los textos multimodales (TMM) emergentes en sus discursos ya sea como fuentes de datos, ya como reforzadores de la argumentación. Sus interpretaciones revelan algunos esbozos de manipulación discursivas realizadas por las instituciones en donde cursaron sus estudios a lo largo de sus trayectos educativos y por aquellas en las que desarrollan sus actividades profesionales. Con todo, como toda estructura de poder genera su espacio de resistencia, aparecen modos de apropiación de la palabra, formas de escapar a lo naturalizado y a lo normado; lo que Requejo (2004) denomina "autorías de la palabra-pensamiento".

Descripción de la investigación

La presente reflexión pertenece a una investigación mayor, un proyecto doctoral subsidiado por CONICET, en la que me concentro en indagar las RSyD del 12 de Octubre en docentes tucumanos del nivel medio[172]en titulado "Representaciones sociales y discursivas sobre el 12 de octubre en docentes tucumanos del nivel medio a la luz del Bicentenario".

El corpus se conforma de entrevistas cualitativas y semiestructuradas a profesores de distintas edades y trayectos educativos que trabajan en seis escuelas del centro de San Miguel de Tucumán. El criterio de selección fue la aleatoriedad en el marco de dos áreas de trabajo –o departamentos- comunes en los seis establecimientos: Lengua y Ciencias Sociales; no obstante, en las escuelas confesionales también decidí realizar las entrevistas en el área de Religión ya que esta característica suele imprimir un carisma particular a toda la institución.

La decisión de elegir a los docentes parte de la premisa de que ellos son los principales sujetos a quienes socialmente se les asigna la tarea de formar futuros ciudadanos y son los encargados de cumplir con los protocolos escolares para concretizar las efemérides. Podríamos atrevernos a pensar a los "docentes" del nivel medio, formados en universidades públicas (UNT) y privadas (UNSTA) y en los IES (Institutos de Enseñanza Superior), como el grupo de los "letrados" de los que habla Ángel Rama (1998) en su "ciudad letrada" en el sentido de que han accedido a lo que en nuestra sociedad se consideran estudios de nivel superior y portarían el conocimiento considerado "legítimo" y "transmisible".

Asimismo, mirar a los docentes en tanto sujetos consumidores de TMM y formados en las instituciones académicas donde han recibido lecturas específicas significa enfocar el estudio de las políticas culturales en las que estamos inmersos y, a la vez, entender los mecanismos de reproducción (y/o posibilidades de modificación) de un sistema de pensamiento que responde a los grupos de poder. Sin embargo, resultaría operativo, también, poder pensar a los docentes

172 Este nivel educativo en el sistema educativo español tiene su equivalente aproximado en el ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en España.

como sujetos productores (o reproductores) de representaciones que influyen, a su vez, en la formación de marcos interpretativos de los alumnos a quienes enseñan.

Específicamente, en este trabajo, me focalizo en un colegio confesional, privado, de nivel medio, de alumnado masculino desde su primaria. Los 25 docentes entrevistados provienen de diferentes grupos sociales y trayectorias escolares y la mayoría dice compartir la religión que profesa la institución. La selección de personal es realizada por un Psicólogo, la directora de estudios Licenciada en Educación y por el Representante Legal, cargo que suele ocupar un sacerdote de la Congregación mencionada. No obstante, con a fines de realizar el presente análisis he decidido recortar la muestra analizada y utilizada para la ejemplificación sobre tres de ellas, siguiendo, en este punto, el criterio de representatividad de los tres departamentos antes descriptos –Lengua, Ciencias Sociales y Religión- en aras del de exhaustividad en cuanto a lo metodológico.

En las entrevistas, me pareció clave el papel que jugaba la referencia a textos citados en la lógica argumentativa de los discursos sostenidos por los docenes. En otro trabajo[173] hice referencia al papel que los mismos tenían en la formación de las representaciones sociales y discursivas (RSyD) de las efemérides del 12 de octubre. Noté que eran de naturaleza heterogénea no sólo en cuanto al género discursivo sino también en cuanto a la percepción de la realidad que ellos evocan. En este sentido, entrarían en la categoría de los llamados TMM que pueden definirse desde la perspectiva de Williamson (2005), según la cual, son concebidos como procesos que entran en contacto con otros discursos, lo que determina su historicidad y evolución "por una parte, gracias al conjunto de modos disponibles para su expresión" y "por otra, gracias a los otros discursos con los que entra en contacto y se combina" (p. 3). La característica de "proceso" le aporta al análisis del texto –y a su comprensión- la perspectiva del sistema de producción y de circulación.

Los fines del análisis de la comprensión de los TMM citados en las entrevistas son fundamentalmente dos:

Describir los modos en que los docentes entrevistados han interpretado los TMM que mediante relaciones intertextuales se visibilizan en sus discursos.

Mostrar los vínculos entre las lecturas y las instituciones de referencia de cada docente.

Para tales objetivos, el Los Estudios Críticos del Discurso proporciona un concepto clave para comprender tales dinámicas. Por un lado, la comprensión textual y, por el otro, la "manipulación de la comprensión" que, según Van Dijk, no solo involucra poder, sino específicamente abuso del poder, es decir, dominación. En términos más específicos, pues, implica el ejercicio de una forma de influencia ilegítima por medio del discurso: los

173 "¿Nos dejaron las palabras?: El papel de los productos culturales en la formación de las representaciones sobre el 12 de octubre". Trabajo presentado en 20th EuropeanConferenceonLiteracy, organizada por FELA, AELE, ECOLE y la Universidad Complutense de Madrid, de alcance internacional, realizado en la ciudad de Madrid, España, los días 4 al 6 de Julio.

manipuladores hacen que los otros crean y hagan cosas que son favorables para el manipulador y perjudiciales para el manipulado (2006: 56)

Sin embargo, la perspectiva de la Lingüística Social, viene a complementar esta mirada con el concepto de "autoría de la palabra pensamiento" (Requejo, 2004). Este concepto propio de la Lingüística Social y coherente con la Psicología social plantea que "la autoría de la palabra–pensamiento" es una conquista y derecho inalienable de cada ser humano que posibilita desarrollar y expresar en libertad (…) aspectos de su propia identidad lingüística, cognoscitiva, afectiva, política y socio-cultural.

Bibliografía

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

Carretero, Mario y Kriger, Miriam (2008) "Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de los alumnos argentinos sobre el "Descubrimiento" de América". Disponible en:
http://mariocarretero.net/files/investigaciones/producciones/carretero_kriger.pdf

_____ y González, María Fernanda (2008) "Aquí vemos a Colón llegando a América. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas". En Rev. Cultura y Educación. Vol 20 (2). Junio 2008. Edición online 26/07/2012. Versión online:
http://mariocarretero.net/files/investigaciones/carretero_gonzalez.pdf

_____, Rosa, A. y González, M.F. comps. (2006) Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Editorial Paidós. Bs. As., Argentina

Ibáñez, R. (2012). "La comprensión del discurso escrito. Una propuesta teórico-metodológica para su evaluación". Signos, 45 (78), 20-43.

Padilla, C. (2004). "Modelos procesuales de comprensión y producción escrita: fundamentos de una didáctica de las lenguas". En La didáctica de las lenguas. Reflexiones y propuestas (pp. 175-193), Tucumán: FFyL, UNT.

Padilla, C. (2012a). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales". Magis. Revista Internac. de Investigación en Educación, 5 (10), 31-57.

Padilla, C., Lopez, E. y Douglas, S. (2015). "Investigar, leer y escribir en la universidad: recorridos de estudiantes ingresantes de Humanidades". Enunciación, 19(1), 65-80.

Padilla, C.; Douglas, S. y Lopez, E. (2007) Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos, Córdoba: Comunicarte.

Parodi, G. (1999). Discurso, Cognición y Educación. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Rama, Ángel (1998) Ciudad letrada. Ed. Arca, Montevideo.

Requejo, I. (2004) Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento. Editorial CINCO ediciones. Argentina.

Sal Paz, J.; Azubel, E. (2014 [2011]) La comprensión de textos en ciencias de la salud. Propuesta para ingresantes a la Universidad. 2ª ed. Corregida y aumentada Marzo. El graduado. Tucumán, Argentina.

van Dijk, T (2003): Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria. Barcelona, Ariel.

_____ (2006) "Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones". Revista Signos, vol. 39, núm. pp. 49-74 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Valparaíso, Chile

_____ (2009) Discurso y poder. Gedisa Editorial, Barcelona. Trad. Alcira Bixio.

Williamson, Rodney. (2005). "¿A qué le llamamos discurso en una perspectiva multimodal? Los desafíos de una nueva semiótica". Actas del Encuentro de ALED. PUC [en línea]. Disponible en http;//www.congresoaled2005.puc.cl/fset_actas.html.

Roles y estereotipos femeninos en *La Asinaria* de Plauto

Ana Paula Núñez de la Rosa
zndelar@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: estereotipos, comedia plautina, género, personajes femeninos

Resumen

Resulta evidente que en la literatura romana en general hay diferencias en la construcción de personajes masculinos y femeninos. A cada uno de ellos se le atribuye una serie de características o valores sociales de la época que refuerzan ciertos estereotipos de género que se han mantenido a lo largo de la historia. Los personajes de la comedia romana en general, y principalmente los femeninos– siempre relegados al ambiente doméstico, al hilado y a la prostitución– aparecen, en algunos casos particulares, como transgresores de esas características que se suponía debía tener toda mujer (características que son diferentes para la prostituta y para la joven de buena familia, por ejemplo).

Con el presente trabajo se pretende abordar los roles femeninos presentes en la comedia *La Asinaria* de Plauto (*puella*, *meretrix*, *lena* y *mater familias*) y analizarlos desde una perspectiva de género que permita poner en evidencia los estereotipos de la mujer presentes ya en el mundo romano retratado por el autor, y algunos de ellos vigentes incluso en los días de hoy. Para ello se tomó como eje central el concepto de estereotipo como "un conjunto de creencias sobre los atributos personales de un grupo" (Ashmore y Del Boca, 1981, p. 2). También, como base teórica, los estudios de Bengoochea Jove (1998) y López Gregoris (2014, 2016) en torno a la figura femenina en la Roma antigua y en la comedia de Plauto respectivamente. Para la definición de género y como base teórica feminista se usó la propuesta de Rivera Garretas (1994).

Las hipótesis iniciales que surgieron son que verdaderamente existen estereotipos femeninos que evidentemente no han surgido en la Roma antigua pero sí que ésta ha ayudado a preservar a través de obras literarias como la comedia; y que efectivamente se dan transgresiones de estos "valores comunes" en algunos personajes femeninos de *La Asinaria*, posiblemente no vinculadas a un intento de reivindicación del lugar de la mujer en la sociedad de la época, pero que posiblemente han influido de alguna manera en el pensamiento de mujeres posteriores a las romanas.

Con el desarrollo de la investigación se confirmó que de hecho hay ciertos personajes tipificados en la comedia plautina, como lo plantea Franco (2005), y que existen transgresiones –siempre generadoras de altercados no centrales en la obra– por parte de algunos personajes femeninos. Si bien los personajes literarios de Plauto lógicamente son invenciones, la historiografía demuestra que es probable que el autor se inspirara en mujeres reales para sus

creaciones literarias. Y resulta inevitable, al tratarse de literatura, que estos personajes ficticios y sus hazañas hayan servido como base para que las mujeres del siglo XX y XXI se inspiraran para conseguir reivindicaciones. Si bien los fines que perseguían las mujeres de la Antigua Roma y las de estos últimos siglos son profundamente diferentes, existen ciertas similitudes entre las actitudes femeninas transgresoras que representaba Plauto –vinculadas siempre al bien común de un grupo heterogéneo o exclusivamente masculino– y las búsquedas de reivindicación de las mujeres en pro de sí mismas.

Bibliografía

Allport, G. W. (1979). *The Nature of Prejudice.* Massachusetts: Addison-Wesley.

Ashmore, R. y Del Boca, F. (1981). "Conceptual Approaches to Stereotypes and Stereotyping". En D. L. Hamilton, *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior* (pp. 1-31). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bengoochea Jove, M. C. (1998). "La historia de la mujer y la historia del género en la Roma Antigua. Historiografía actual". *Espacio, Tiempo y Forma, Serie II*, n° 11, pp. 241-259.

Bravo, G. (1986). "La mujer romana y la historiografía moderna: cuestiones metodológicas y nuevas perspectivas de estudio". En E. Hidalgo Blanco, G. Wagner y M. J. Rodríguez Manpaso (Eds.), *Roles sexuales. La mujer en la historia y la cultura* (pp. 54-73). Madrid: Ediciones Clásicas.

Fiske, S. (1998). "Stereotyping, Prejudice, and Discrimination". En S. Fiske, D. Gilbert y G. Lindzey (pp. 357-411), *The handbook of social psychology.* Nueva Jersey: John Wiley & Sons.

Franco, C. H. (2005). "Algunos personajes femeninos en la comedia de Plauto". *Revista de Estudios Clásicos*, n° 32, pp. 43-79.

López Gregoris, R. (2014). "Retrato femenino en la comedia plautina. La modernidad de Fronesia". *Pan*, n° 3, pp. 45-64.

---------- (2016). "Los personajes femeninos en la comedia de Plauto". *Riuma*, n° 5, pp. 1-12.

Plauto, Tito Maccio (1994). "La comedia de los asnos (Asinaria)" (pp. 175-224). En T. M. Plauto, *Comedias I.* Madrid: Cátedra.

Pomeroy, S. B. (1999). Diosas, rameras, esposas y esclavas. Mujeres en la Antigüedad Clásica. Madrid: Akal Ediciones.

Rivera Garretas, M. M. (1994). Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista. Barcelona: Icaria.

Los videojuegos también narran: la innovadora narrativa de *Demon's Souls* para *Playstation 3*

Franco Pacheco
pachecozux@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras claves: nueva narrativa, videojuegos, narrativa audiovisual, jugador/lector, literatura ergódica, narración fragmentada

En el presente trabajo analizaremos la narrativa del videojuego *Demon's Souls* (2009), escrito y dirigido por Hidetaka Miyazaki de la empresa *From Software*. Proponemos la narrativa fragmentada como una técnica narrativa innovadora dentro de los videojuegos, intentando hacer un aporte desde la teoría crítica para explicar su importancia y valorar su impacto desde el ámbito narrativo.

Con esta obra, Miyazaki da inicio a una de sus sagas más famosas y aclamadas, la saga Souls, en donde constantemente hará uso de una técnica narrativa fragmentada. *Demon's Souls* nos presenta una narrativa muy innovadora, en donde el jugador puede atravesar el juego sin que lo sucede en su entorno importe para poder completarlo, pero si toma un papel más activo como jugador/lector y se interesa descubrirá un mundo totalmente desarrollado con una historia singular. En este sentido, utilizamos el concepto de "literatura ergódica", postulado y definido por Espen J. Aarseth en *Cybertext - Perspectives on Ergodic Literature* (1997) como *"un esfuerzo relevante por parte del lector para atravesar el texto"*. Asimismo usaremos los aportes propuestos por Umberto Eco en *Lector in Fabula,* (1979) con respecto a la idea de que existe un lector que necesita cooperar con la narrativa de un relato para poder interpretarlo. Los conceptos expuestos anteriormente nos sirven para entender que una técnica narrativa fragmentada exige un rol activo por parte del jugador/lector, como hemos postulado anteriormente.

De este modo, vamos a introducirnos en lo que consideramos central de la narrativa presentada por este videojuego. La narración se va creando a partir de pequeños diálogos, breves descripciones acotadas en los diferentes objetos del juego e inclusive desde el apartado visual de cada escenario. Otro aspecto a destacar son los huecos narrativos dejados por el videojuego, de manera intencional, para que el jugador o la comunidad (la cual tiene un papel muy importante, como retomaremos más adelante) los completen como crean que deban ser rellenados con la diversa información que recolectan, tal y como propone Henry Jenkins con el concepto de *transmedia storytelling*.

La narrativa *transmedia* es un término acuñado por Marsha Kinder inicialmente, pero centrada en el ámbito publicitario. Henry Jenkins lo apropió y lo amplió para reflejar el uso coordinado de la narración a través de diversas plataformas. Siguiendo los siete principios de la narrativa *transmedia* (expansión versus profundidad, continuidad versus multiplicidad,

inmersión versus extracción, construcción de mundos, serialidad, subjetividad y ejecución) veremos si los mismos se cumplen en este videojuego en particular y cuáles fueron sus alcances. Con todo lo desarrollado anteriormente, nosotros nos oponemos al concepto de *ludology* (Frasca Gonzalo), el cual sostiene como hipótesis que los videojuegos no son narrativas y no pueden formar parte de la literatura, ni del cine, ni del teatro. Nosotros vamos a sostener que en realidad si existe una "narratología" (en palabras del propio artículo) dentro de los videojuegos que responde directamente a su estructura y sobrepasa las reglas del juego mismo. Si bien es verdad que existe un alto nivel de interacción, necesario para este nuevo tipo de producción audiovisual, entre el jugador y el juego, nosotros estamos en desacuerdo con que esa interacción rompa la narrativa del mismo (siendo consideradas como una simple "reglas de juego"); como postulamos con el título del trabajo, los videojuegos también narran (tanto como lo hacen la literatura o el cine).

Rescatamos el concepto *gaming literacy* (Zimmerman), que hace referencia a la alfabetización entendida como un nuevo tipo de competencia de lenguaje del mundo de los videojuegos. El autor sostiene que en el próximo siglo un conjunto de habilidades y competencias emergentes hoy relacionadas al diseño de videojuegos van a ser cada vez una parte más importante de lo que significa estar alfabetizado. Este concepto nos parece sumamente importante, porque da cuenta de que lo necesario para apreciar, consumir y producir un videojuego son un tipo de competencias nuevas y específicas, las cuales tienen una gran importancia para nuestro mundo contemporáneo (importancia que sólo irá incrementando a medida que pase el tiempo). Buscamos así, rescatar este tipo de textos de la mirada peyorativa que la academia suele tener.

Si tenemos en cuenta que, hasta el momento en el que se escribe este trabajo, esta forma de narrar sólo puede tener lugar dentro del videojuego por las prestaciones que otorga el mismo (quedará para futuros trabajos investigar si dicha narrativa podrá extrapolarse a otros medios audiovisuales), vamos a buscar dar inicio a una mirada más crítica de cómo es que narran los videojuegos y su importancia en el ámbito cultural desde finales del siglo XX y comienzos del XXI.

Bibliografía

Aarseth, E. (1997). *Cybertext: perspectives on ergodic literature.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Aarseth, E. (2004). *Quest games as post-narrative discourse*. Lincoln: Universidad de Nebraska Press.

Eco, U. (1981). *Lector in fabula.* Barcelona: Lumen.

Frasca, G. (2001). Videogames of the Oppressed. Videogames as a Means for Critical Thinking and Debate, PhD. Universidad de Georgia

González, M. S. (2017). *La narración del videojuego: cómo las acciones cuentan historias*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información.

Jenkins, H. (2004). *Game design as Narrative Architecture*. Cambridge: Londres MIT Press.

El latín y su valor cultural en el ámbito educativo

Martina Palavecino Bó
martinapbo@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Latín, valor cultural, Pierre Bourdieu

En el presente trabajo abordaremos la actual consideración del latín en el ámbito educativo global, más específicamente en el nivel universitario. Viendo que el latín ha trascendido en el tiempo, sobreviviendo a su misma civilización de hablantes e instalándose en distintos ámbitos -como el eclesiástico, el científico y el académico-, consideramos necesario constatar la relevancia de la persistencia de su estudio. Actualmente, instituciones educativas de gran estima a nivel mundial otorgan una cotización superior al aprendizaje de esta lengua, y discurrimos en la posibilidad de que las mencionadas instituciones mantengan una preferencia por aquellos que poseen conocimientos del latín. Aun así, las justificaciones sobre su valor y actual posición en el ámbito académico no son indiscutibles.

A lo largo del trabajo se expondrán los argumentos dados por distintas instituciones académicas y las insuficiencias que presentan las mismas para comprobar un valor intrínseco de la lengua mencionada.

Utilizaremos por corpus principalmente los programas de los espacios curriculares de Latín o de Estudios Clásicos de distintos establecimientos (entre ellos la Universidad Nacional de Cuyo, Universidad de Sudáfrica, Universidad de Harvard, Universidad de Cambridge y Universidad de Yale) y estudios sobre la importancia de este saber para el ingreso a instituciones educativas de nivel universitario en Occidente.

Luego, para realizar el análisis, recurriremos al trabajo del sociólogo Pierre Bourdieu. Dentro de él daremos mayor lugar a los textos: ¨El Sentido Social del Gusto. Elementos para una sociología de la cultura¨, ¨Campo de Poder, Campo Intelectual¨, ¨Los Herederos: los estudiantes y la cultura¨, entre otros; con el fin de ponerlos en diálogo con la posible existencia de un valor otorgado al latín, y no un valor intrínseco de la lengua o la cultura clásica, como se ha intentado justificar en diversas ocasiones.

Si bien desarticular un esquema de entretejidos sociales que justifiquen el establecimiento de una cultura dominante es una tarea que debe ser trabajada con sumo detalle, estudiando las causas y efectos de los factores que lo componen, creemos que el trabajo es una primera tentativa para cuestionar una posible reproducción social del latín y las culturas clásicas, haciendo a los poseedores de estos conocimientos más valorados en el campo cultural.

Bibliografía

Bourdieu, P. (2002). Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto. Buenos Aires: Montressor.

Boudieu, P. (2011). Los tres estados del capital cultural. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
Bourdieu, P. (2011). El sentido social del gusto. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
Bourdieu, P. (2011). Las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
Bourdieu, P. (2011). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
Bourdieu, P. (2014). Intervenciones políticas. Un sociólogo en la barricada. Siglo XXI Editores.
Bourdieu, P. (2019). Curso de sociología general I. Siglo XXI Editores.
Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). La Reproducción Social. Barcelona: Laia.
Bourdieu, P., & Sayad, A. (2017). El Desarraigo. La violencia del capitalismo en una sociedad rural. Siglo XXI Editores.
Sawyer, D. (2013). Latin Advantages and SATs scores. Nueva York: The National Review.
Texas Classical Association. (2002). Why take Latin? Houston: American Classical League.

SLOVEŽANŠČINA – Cambio de código y préstamos lingüísticos entre descendientes de eslovenos en Tucumán: un estudio de caso

Ana Malvina Porcelo Zakelj
anci_09_06@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: inmigración – cambio de código – palabra-cita – híbrido

Resumen

Las corrientes inmigratorias ocurridas en la Argentina desde fines del siglo XIX y durante gran parte del siglo XX supusieron un gran afluente de personas de las más diversas condiciones sociales, económicas y culturales, que enriquecieron nuestra sociedad de forma curiosa y, a veces, impredecible. De entre estos grandes contingentes de inmigrantes, los miembros de origen esloveno suponían una minoría; sin embargo, aún hoy en día, los descendientes eslovenos siguen dejando su huella a partir de una participación activa en el mantenimiento de la cultura eslovena que heredaron, en conjunción con la cultura argentina en la cual están inmersos.

Este trabajo de investigación de corte introductorio, tienecomo objeto de estudio dos familias descendientes de eslovenos. Por un lado, losŽakelj-Debeljak y, por el otro, DjanaDraksler y su hijo. Para la delimitación del problema, partí de la premisa de que estas dos familias *buscan mantener viva la lengua de Eslovenia a partir del uso activo de la misma*. Sin embargo, esta lengua materna eslovena que usan los informantesno se mantiene pura, sino que presenta múltiples fenómenos lingüísticos surgidos del constante contacto con la lengua española hablada en la Argentina. Es mi objetivo en esta instancia detectar dichos fenómenos, determinar su naturaleza y postular, una hipótesis que explique su surgimiento y razón de ser.

Motivan la realización de este trabajo, en primer lugar, brindar un aporte personal al mantenimiento de la cultura eslovena en la Argentina, en especial teniendo en cuenta la distancia que separa Tucumán de Buenos Aires, foco mayor de congregación de descendientes de eslovenos; y en segundo lugar –y no menos importante–, porque representa un nicho de investigación que juzgó conveniente abordar.

En este sentido, son motores de la investigación los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué fenómenos lingüísticos surgen en la comunicación cotidiana entre los miembros de las familias analizadas como resultado del contacto entre el esloveno y el español?
- ¿Cuáles son las posibles razones para que se presenten estos fenómenos lingüísticos de mixtura?

Cabe aclarar que las familias consideradas están conformadas, en el primer caso, por tres generaciones de descendientes de inmigrantes eslovenos, comenzando por el matrimonio Žakelj-Debeljak (nacidos ambos en el país europeo y actualmente radicados en Tafí Viejo), diez

hijos junto a sus respectivas parejas y veintiséis nietos; y en el segundo caso, por DjanaDraksler y su hijo Marko (residentes en San Miguel de Tucumán).

Contextualización

La comunidad eslovena en la Argentina

La ola de inmigrantes eslovenos, entre los cuales se encontraban ambos miembros del matrimonio Žakelj-Debeljak y los padres de DjanaDraksler, arribó a la Argentina durante la segunda posguerra, a partir de 1948. Llegaron a nuestras tierras principalmente por razones políticas, expulsados de la antigua Yugoslavia por ser opositores al régimen totalitario comunista. Entre ellos había muchos intelectuales, que luego de haber estado albergados en campos de refugiados en Italia y Austria, y haber dejado a sus familias en Eslovenia, fueron aceptados en nuestro país gracias a las políticas de promoción inmigratoria aplicadas por el presidente Juan Domingo Perón. Posteriormente, también sus familias fueron recibidas respondiendo al sistema de reunificación familiar (Ortiz de D'Arterio, 2004).

Con el paso del tiempo se fueron creando los "Dom", instituciones y clubes de eslovenos, donde se reunían para oficiar misa y reencontrarse con personas en situaciones similares y del mismo origen. Al presente, los "Dom" siguen funcionando.Existen seis en la provincia de Buenos Aires.

Hay también familias eslovenas en la Patagonia, en Cuyo, en el Noa (específicamente en Tucumán) y en Entre Ríos.

La comunidad eslovena en Tucumán

Actualmente, en Tucumán podemos encontrar dos familias que aún mantienen el idioma, y otros descendientes de eslovenos que no hablan su lengua pero buscan aprenderla.

Tanto la familia Žakelj-Debeljak como los padres de DjanaDraksler llegaron a Tucumán a fines de la década del setenta por cuestiones laborales, y aún hoy se puede ver la continuación de la tradición y la cultura eslovenas en la decoración de las casas, en la alimentación, la música, los rezos, y en la manera en que se comunican utilizando, con mayor o menor frecuencia dependiendo del caso, el esloveno y el español de manera simultánea e inconsciente.

Metodología

Como ya he señalado, analizaré cuáles son los fenómenos de mixtura lingüística (cambio de código, préstamos, híbridos) que se dan entre los miembros de las familias eslovenas. El corpus original está conformado por:

- 25 (veinticinco) enunciados orales cotidianos propios del ámbito familiar que presentan rasgos de ambas lenguas.
- 17 (diecisiete) mensajes enviados por WhatsApp en un grupo familiar.

En este trabajo, en particular, me centraré en el corpus oral, y realizaré un análisis de los enunciados más representativos basándome en las clasificaciones propuestas por Gómez Capuz (2009) y con apoyatura en la categoría de "code-switching" (cambio de código) de Poplack (1980).

Corpus Oral – Análisis

Cambio de código – Préstamo

Siguiendo aPoplack (1980), el fenómeno del *cambio de código* consiste en la "alternancia entre dos lenguas dentro de un mismo discurso, oración o componente" (p. 583). Podríamos enmarcar este fenómeno dentro de lo que Gómez Capuz (2009) clasifica como préstamo, más específicamente *préstamo integral*.

Ejemplos de este fenómeno encontrados en nuestro corpus son los siguientes:

- Poglejkakoblizuletitisti***avión***.
(¡Mira qué cerca vuela ese avión!)

- Kako se imašMarko? -Dobro mami, ***pero un poco cansado***.
(¿Cómo estás Marko? - Bien mami, pero un poco cansado)

En estos primeros ejemplos, se da una inclusión de una o más palabras en español en un enunciado esloveno. Podría afirmarse que este fenómeno sucede, principalmente, por la facilidad y cercanía de una lengua (el español) por sobre la otra (el esloveno) y, en muchos otros casos, por falta de vocabulario.

En los siguientes casos, sucede a la inversa:

- Quiero comer ***kruh*** con ***sir***.
(Quiero comer pan con queso)

- Alcanzame la ***flaška***.
(Alcanzame la mamadera)

De estos ejemplosse deduce que el cambio de código esloveno dentro del español se da sobre todo con vocablos y enunciados propios del ámbito hogareño y familiar.Sin embargo, retomando el concepto de *code-switch*, Poplack(1980) especifica, a partir de un cuadro comparativo, que cuando la palabra o estructura es adaptada simultáneamente a nivel fonético, morfológico y sintáctico a la lengua base, no constituye un cambio de código. Aquí resulta útil traer a colación el concepto de *híbrido* brindado por Gómez Capuz (2009) pues dentro del corpus considerado podemos encontrar numerosos casos.

Modificación en el interior de la palabra - Híbridos

Siguiendo a Gómez Capuz (2009), en los siguientes ejemplos se observaun fenómeno particular denominado *derivado híbrido* (lexema importado y afijo sustituido).

a) Spravisadje v ***heladero***.
(Guarda la fruta en la heladera)

b) Grem***manguerierat***avto.
(Voy a manguerear el auto)

En estos dos enunciados, la palabra híbrida presenta lexema en español y el morfema gramatical en esloveno. Para ser más clara, realizaré un análisis más profundo:

a) Heladero

En este caso, la terminación –o indica caso acusativo, género femenino, número singular; está formado de esta manera pues la preposición eslovena "v" rige caso acusativo.

El uso de esta palabra, como también "calefón", "garrafa" y "computadora", podría deberse a que, cuando los inmigrantes eslovenos llegaron a la Argentina, aún no existían estos artefactos en su país de origen. Por lo cual, cuando se comenzó a utilizarlos, ellos se acostumbraron a usar la terminología argentina.

b) Manguerierat'

En este caso, el sufijo –at' indica infinitivo (correctamente escrito sería "-ati"), mientras que el interfijo –er– es un ajuste morfológico que responde a cuestiones fonéticas.

A continuación, examino las palabras cuyo lexema proviene del esloveno y sus morfemas gramaticales son propios del español:

c) Esto me hace acordar a las ***hribas***.
(Esto me hace acordar a las montañas)

d) Vamos ***moliendo*** así comemos.
(Vamos rezando así comemos)

e) Ta je en **žogotudo**.
(Este es un pelotudo)

En el enunciado **c),** la base léxica en esloveno se pluraliza en español, de acuerdo con el género de la palabra en esloveno.

Singular	Plural	Híbrido
Hrib (fem; montaña)	Hribi	**Hribas**

En el caso **d)**, se presenta la terminación española del gerundio. Esto podría deberse a que el uso del gerundio esloveno no está asimilado entre los miembros de las familias estudiadas, por lo cual se recurre a la adhesión del morfema español para realizar la correspondiente derivación.

Y en el ejemplo **e),** hay un trasfondo semántico que da lugar a la modificación morfológica. Se mantiene la terminación **–udo**, propia de los adjetivos sustantivados, y el morfema –**ot**– proveniente del lexema *pel**o**ta*. A su vez, se traduce dicho lexema al esloveno (de "pelota" a "žoga"). Esta palabra híbrida cumple, a lo mejor, una función eufemística para una expresión que podría resultar inapropiada o malsonante.

Conclusiones

A partir del análisis de corpus efectuado y de las posibles hipótesis explicativas, puedo adelantar las siguientes conclusiones preliminares:

- Los miembros de las familias estuiadas utilizan ambas lenguas de manera natural y simultánea, hecho que no complica la comunicación y el entendimiento entre ellos. Esto suscita el surgimiento de diversos fenómenos lingüísticos de mixtura, que se dan tanto a nivel de la frase (cambio de código, préstamos) como dentro de la misma palabra (híbridos).

Centrándome en el aspecto meramente lingüístico, noté las siguientes particularidades que podrían explicar la aparición de estos fenómenos:

- La intromisión de una palabra española en una frase eslovena se debe, principalmente, a una cuestión de facilidad o de falta de vocabulario esloveno.
- El caso contrario, es decir la intromisión de una palabra eslovena en una frase española, se debe a la costumbre y a un sentimiento de familiaridad con ciertos vocablos.

De este trabajo sumamente introductorio se desprenden numerosos interrogantes y cuestionamientos que podrían impulsar futuras investigaciones más profundas y vastas, que superen el límite de lo meramente lingüístico, tales como: ¿qué motivos mueven a los miembros de estas familias a tratar de mantener la lengua materna eslovena?, ¿se presentan problemáticas respecto a la identidad de estos sujetos?, ¿se pueden notar diferencias lingüísticas en distintas franjas etarias dentro de las familias analizadas? Es decir, los posibles interrogantes que se desprenden de este primer trabajo introductorio sobre los descendientes de eslovenos son infinitos, y podrían considerarse como guías para futuras investigaciones.

Bibliografía

Alvar Ezquerra, M. (1996). *La Formación de Palabras en Español*. Madrid: Arco Libros.

Donaj, V. (2007). *Dober dan, slovenščina!.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Gómez Capuz, J. (2009). El tratamiento del préstamo lingüístico y el calco en los libros de texto de bachillerato y en las obras divulgativas. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos* 17. Recuperado el 2 de abril de 2019 dehttps://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/tritonos-1-librosdetexto.htm

Lang, M. (1997). Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno. Madrid: Cátedra.

Leemeta (4 de septiembre de 2015). Skloni, sklanjatve in sklanjanje v slovenscini. Recuperado el 2 de abril de 2019 de https://www.leemeta.si/blog/slovnica/skloni-sklanjatve-sklanjanje-v-slovenscini

López, A. (Coord.) (1998). *Diccionario Enciclopédico Intelecto* (Vol. 2). Madrid: Cultural.

Ortiz de D'Arterio, P. (2004). *Las migraciones internacionales en la provincia de Tucumán*. San Miguel de Tucumán: Serie Tesis, Instituto de Estudios Geográficos, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

Oteiza, E., Novick, S. y Aruj, R. (2000). *Inmigración y Discriminación, Políticas y Discursos*. Buenos Aires: Trama Editorial y Prometeo Libros.

Poplack, S. (1980). SometimesI'llstart a sentence in Spanish y termino en español: toward a typologyofcode-switching. *Linguistics*, 18(7-8), 581-618.

Rant, J. (2007). *El Éxodo Esloveno de 1945*. Buenos Aires: Mariano Loboda Editor.

El socavón y la pared vacía: representaciones de la ciudad de La Paz en *Aurificios* de Alan Castro Riveros

María José Daona
mariajdaona@yahoo.com.ar
IIELA – INVELEC – CONICET – UNT

Palabras clave: Literatura, Ciudad, Bolivia, Castro Riveros

Resumen

Michel Foucault (1967) sostiene que, a partir del siglo XX, asistimos a un interés creciente por el concepto de espacio en donde se pone de manifiesto lo simultáneo, lo yuxtapuesto, lo próximo y lo lejano que definen esta época. El mundo comienza a experimentarse como una red que une puntos y se entreteje, más que como una vida que se desarrolla a través del tiempo. En este contexto la ciudad aparece como uno de los espacios privilegiados de los estudios críticos y producciones literarias, artísticas, estéticas latinoamericanas ya que abre un abanico de posibilidades para pensar conceptos tales como alteridad, desplazamientos y migraciones, vinculaciones con lo rural, conformaciones sociales y políticas, entre otros.

Existe una relación indisociable entre el espacio y los sujetos que lo habitan por lo que la ciudad es percibida como una construcción imaginada por los cuerpos que, en su andar, le dan forma. En esta dirección me interesa pensar las sociedades urbanas a partir de sus producciones simbólicas en donde los andares en la ciudad se homologan a los trazos de un "texto urbano" que escriben los caminantes y configuran un "espacio de enunciación" (De Certeau 2000).

Ángel Rama señala que en el centro de la "ciudad ordenada" se localiza la "ciudad letrada" donde se encuentran los intelectuales que manejan "los lenguajes simbólicos de la cultura" (36) y ordenan e interpretan la multiplicidad y la fragmentación de la "ciudad real". El caso de Bolivia no es ajeno a estas proposiciones. Desde su independencia La Paz se constituyó en el centro donde se localizaron los intelectuales que tuvieron el rol de interpretar el país y generar un discurso homogeneizante capaz de disuadir los problemas étnicos, económicos y sociales en donde fue preponderante la lógica occidental y modernizadora. A partir de la segunda mitad del siglo XX la literatura atraviesa un proceso de urbanización y construye como su epicentro a La Paz, rompiendo con aquel discurso a partir de la problematización de universos contrapuestos que habitan un mismo espacio. Entre ellos están: el mundo occidental, mestizo-criollo y desarrollista y el mundo andino donde se ubica lo indígena y anticolonial vinculados a las periferias urbanas y a lo marginal.

Los deshabitados (1959) de Marcelo Quiroga Santa Cruz inaugura lo que Luis Antezana (1985) denomina "la novela de la ciudad". Es interesante observar que este ciclo se abre despojado de lo indígena ya que el escritor cochabambino da cuenta de los conflictos y

contrariedades de la clase media boliviana. En un texto posterior sostiene que la novela de ciudad se consolida en 1979 con la publicación de *Felipe Delgado* de Jaime Saenz y señala que, la nueva narrativa urbana, se localiza en las márgenes y se ocupa de personajes excluidos. Sus protagonistas son transeúntes lo que supone "una estrecha relación con su entorno indígena y, claro, andino" (2013 59). En la escritura saenciana, lo indígena se incorpora en la figura mitificada del aparapita que, además, le sirve para construir una imagen de autor.

En *Felipe Delgado* el conjunto de remiendos del saco del aparapita representa "un tejido vivo" (124) donde están guardadas las experiencias, los secretos y misterios de una vida. Este saco se erigió en una potente metáfora que representa un eco de la diversidad de la ciudad "por medio de sus restos y deshechos" y se aproxima al concepto de "abigarramiento social" en términos de Antezana (2013 61). Es también la posibilidad de pensar lo que Leonardo García Pabón (1998) llama la "patria íntima" en oposición a la idea de nación como autoridad proveniente de un discurso social ligado al Estado. García Pabón (2008) también plantea que, la figura del aparapita en la prosa saenciana, marca el fin del indigenismo. Y agrega:

> Después de la creación del aparapita como ser urbano, como el centro místico de la ciudad ya no se puede escribir literariamente de indígenas bajo la típica caracterización como víctimas del sistema social. Su condición social, sea la de pobreza, locura o rebeldía, no es óbice para que su destino no sea algo que está en sus manos y que esté íntimamente ligado a la ciudad, el espacio de las definiciones culturales, sociales y políticas de la nación. El indio, que en la ciudad se convierte en aparapita, como dice Saenz, también se convierte en sujeto de la historia, y deja de ser objeto victimal de la misma (10).

Dos elementos me interesan destacar de esa cita: 1. La constitución del indio como sujeto histórico y 2. Las relaciones entre lo indio y lo marginal y periférico. Es indiscutible que este texto generó un cambio en los imaginarios urbanos literarios. Sin embargo, es necesario pensar la novela en relación a los procesos migratorios y a los cambios políticos y sociales que empezaron a suceder en Bolivia durante el siglo XX. Es importante destacar que hay un movimiento iniciado con la Guerra del Chaco donde el indio comienza a constituirse en actor político que se observa con notoriedad en la utilización que hace el Movimiento Nacionalista Revolucionario durante los años posteriores al '52.

Jaime Saenz publica "El aparapita de La Paz" en 1968, es decir, que este texto se hace eco de una serie de transformaciones que están sucediendo en los imaginarios políticos y sociales. La consecuencia es poder pensar al indio no sólo *desde* la ciudad sino también *en* ella. La construcción mitificada del aparapita abre un horizonte antioccidental e imprime la posibilidad de representar la ciudad desde una diversidad de miradas. Es decir, es una imagen que se amplifica y que, en la escritura posterior vinculada a la ciudad, da la posibilidad de hablar no ya de lo indio, como lo sostenía García Pabón, sino de lo andino.

Junto a él, y a tono con estas modificaciones, se erige la escritura de Jesús Urzagasti, la cual no despertó el interés de la crítica literaria, salvo algunas pocas excepciones.

Indudablemente, entre ambos escritores existen temas en común que podrían sintetizarse en la intención de mirar la realidad desde una perspectiva que devela lo oculto, el secreto y lo invisible. En el caso de Saenz la construcción de la bodega como eje de una poética genera una grieta en la "realidad real" donde el alcohol rompe el cerco que divide la vida de la muerte. El aparapita posibilita romper el cerco de la mirada monolítica del mundo occidental e invita a mirar con un tercer ojo en términos de Javier Sanjinés donde ingresan otras interpretaciones del mundo.

El caso de Urzagasti es particular ya que el mismo autor es un migrante que intenta a lo largo de su escritura poner en diálogo diferentes culturas que confluyen en la ciudad de La Paz. Es una escritura profundamente urbana que mira lo rural desde la nostalgia. Las novelas publicadas en los años noventa difieren de los dos primeros textos (*Tirinea* y *En el país del silencio*) y proponen una mirada diferente del espacio urbano. Sin embargo, a los fines de pensar los imaginarios urbanos que construye la literatura, el gran salto lo encontramos en su última novela escrita en un momento intersticial de la vida política boliviana: *Un hazmerreír en aprietos* (2005). Dicho texto marca un giro, en el marco de su obra, y la ciudad se erige como zona de conflicto, lugar donde se encuentran las muchedumbres y se cruzan diferentes identidades. Por lo tanto, la escritura en torno a lo urbano debe hacer resonar miles de voces que aseguren su supervivencia. Este texto evidencia un proceso de cambio en la vida social, política y cultural que se viene gestando desde sectores indígenas y sindicales y que concluirá con la llegada a la presidencia de Evo Morales Ayma en 2006.

Teniendo en cuenta estos elementos propongo pensar dos movimientos en la novela boliviana del siglo XXI que ponen al descubierto las tensiones existentes entre las diferentes culturas que conviven y se superponen en la ciudad de La Paz. El primero está vinculado a la emergencia de sujetos excluidos del discurso nacional mestizo-criollo que subvierten los relatos del pasado e incorporan la violencia, la exclusión y las relaciones de poder que se entretejen en la experiencia urbana. El segundo, explora las formas de convivencia de lo occidental y lo andino en la ciudad. Los personajes de los textos son transeúntes que, en sus pasos le imprimen diversos sentidos a la "ciudad física".

En esta ponencia propongo analizar los "imaginarios urbanos" en torno a la ciudad de La Paz, epicentro donde confluyen diversas problemáticas inscriptas en el territorio boliviano a partir de la novela *Aurificios* (2010) de Alan Castro Riveros. Esta novela forma parte del segundo movimiento enunciado y se inscribe en la tradición inaugurada en la segunda mitad del siglo XX por Jaime Saenz y Jesús Urzagasti. Explora las formas de convivencia de lo occidental y lo andino en la ciudad. Sus personajes son transeúntes que, en sus pasos le imprimen diversos sentidos a la "ciudad física" y dan cuenta de la existencia de un "discurso oculto" (Scott 2000) que devela los mecanismos de insubordinación de los sujetos oprimidos en las estructuras de poder. En su novela *Aurificios* (2010) Castro Riveros presenta a un "ladrón de antigüedades" que emprende la búsqueda del oro que en un pasado fue suyo. El rastreo lo hace en La Paz y parte de la idea de un árbol que crece hacia los costados como metáfora de la

expansión urbana pero también como manera de recuperar la conexión entre el centro de la tierra y el cielo de la cosmovisión andina. En el tronco de ese árbol se localizan los vasos comunicantes que conectan y posibilitan la comunicación entre los diferentes sujetos que habitan el espacio. La escritura se presenta como un encuentro de voces que aluden a la idea de comunidad para volver a llenar los socavones vacíos y saqueados del pasado.

Bibliografía

Bajtin, M. (2003). La cultura popular en la edad media y el renacimiento. Madrid: Alianza.
Castro Riveros, A. (2010). Aurificios. La Paz: Gente Común.
De Certeau, M. (1999). La invención de lo cotidiano. Artes de hacer. México: Instituto tecnológico de estudios superiores de occidente.
Foucault, M. (1967) "De los espacios otros" en www.disciplinas.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=67995.
García Canclini, Néstor (1997). Imaginarios urbanos. Buenos Aires: Ed. de la Universidad de Buenos Aires.
García Pabón, L. (1998). La Patria íntima. Alegorías nacionales en la literatura y el cine de Bolivia. La Paz: CESU-UMSS/Plural.
Harris, O.; Bouysse Cassagne, T. (1988). "Pacha: en torno al pensamiento aymara" en Raíces de América de Xavier Albó. Madrid: Alianza.
Ingold, T. (2015). Líneas. Una breve historia. Barcelona: Gedisa.
Quiroga Santa Cruz, M. (1964). Los deshabitados. (s/d).
Rama, A. (1998). La ciudad letrada. Montevideo: Arca.
Rivera Cusicanqui, S. (2018). Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta limón.
Saenz, J. (2007). Felipe Delgado. La Paz: Plural.
----------. (2014). Prosa Breve. La Paz: Plural.
Sanjinés, J. (2014). El espejismo del mestizaje. La Paz: Fundación PIEB.
Scott, J. (2004). Los dominados y el arte de la resistencia. México: Era.
Urzagasti, J. ([1987] 2007). En el país del silencio. La Paz: Creativa.
------ --------. (2005). Un hazmerreír en aprietos. La Paz: OFAVIM.

Poética del despojo en los documentales de Patricio Guzmán

María Laura de Arriba
lauradearrba@hotmail.com
ININCO – UNT

Palabras clave: Memoria, Archivo, Documentales, Patricio Guzmán

Resumen

El presente trabajo intenta realizar una lectura del díptico documental del director chileno Patricio Guzman comprendido por: *Nostalgias de la luz* y *El botón de nácar*

desde Didi Huberman y sus reflexiones en *Ante el tiempo* (Adriana Hidalgo, 2018) en el sentido en que las imágenes producen la memoria y permiten que, en ella, se entrecrucen tiempos heterogéneos. Tiempos en donde la crueldad tiene una historia de larga duración con sus supervivencias y sus eternos retornos (68) a los que se agregan sus despojos y fantasmas. Cito: "Una memoria es una organización impura, un montaje no "histórico" del tiempo que, además, constituye una poética, es decir una organización impura, un montaje, no científico, del saber" (59). En virtud de esta cita y del campo semántico y teórico en que se posiciona Huberman, creo que los documentales de Patricio Guzmán configuran una poética cinematográfica que entrelaza fibras del tiempo para asegurar la transmisión de una memoria enterrada desde las supervivencias, en tanto instancias transhistóricas, y desde el juego del anacronismo entendido como síntoma que aparece a destiempo, conducido por una ley subterránea que compone duraciones múltiples, tiempos heterogéneos y memorias entrelazadas. El síntoma quiebra el tiempo de la historia cronológica y puede ser pensado, según Huberman, como un inconsciente de la representación o como un inconsciente de la historia (64) abriendo la interpretación tanto al sentido freudiano del retorno de lo reprimido como al juego de la diferencia y repetición deleuziana. El síntoma opera, de esta manera, como la conjunción o el punto de fundido entre la diferencia y la repetición. Esto es evidente en el objeto "botón de nácar" que junta, en un mismo remolino del tiempo, a Jimmy Button y al desaparecido chileno arrojado al Pacífico en la metonimia del botón que es prueba y es testimonio de una verdad sospechada y corroborada por el despojo que sobrevive (como el fusilado que vive de Walsh). Recordemos aquí el epígrafe de Raúl Zurita que abre el documental: "Todos somos arroyos de una sola agua". Dicho de otro modo: todos los tiempos de la injusticia se anudan en el botón, imagen/ cristal de tiempo en donde centellea el pasado como una proyección del momento presente (304) y en donde Huberman hace intervenir la dialéctica en suspenso de Benjamin: "Eso que en el Otrora encuentra el Ahora en un relámpago para formar una constelación". Como el bloque de cristal de cuarzo que al comienzo del filme revela a la gota de agua atrapada en su interior en tanto vida que insiste, a pesar de todo, desde un tiempo inmemorial.

Para Huberman, la revolución copernicana de Benjamin consiste en abandonar el pasado como hecho objetivo para considerarlo como hecho de memoria. No parte de los hechos pasados en sí mismos lo que, por lo demás, sería una pura ilusión teórica, sino del movimiento que los recuerda y los construye en el saber presente del historiador. No hay historia sin teoría de la memoria y al inconsciente de la representación y de la historia se le agrega el inconsciente del tiempo que llega a través de las huellas y de su trabajo. Las huellas son materiales: vestigios, restos, despojos de la historia, supervivencias, síntomas o malestares, anacronismos en la continuidad hegeliana. Es por eso que Benjamin propone una arqueología material y convertirse en el trapero (*Lumpensammler*) de la memoria de las cosas. (Experiencia que, por otro lado, nos impacta y desestructura en toda visita a sitios y museos de la memoria cuando miramos viejos objetos salvados de la violencia exterminadora). Pero Benjamin, en la exégesis de Huberman, también nos remite a una arqueología psíquica: sueños, síntomas, fantasmas, retorno de lo reprimido como materiales de trabajo de la memoria. Doble arqueología: escuchar las tramas sensibles formadas por las relaciones entre las cosas y, además, fijar la imagen de la historia en los desechos. Por ejemplo, en el cadáver de Marta Ugarte que la corriente de Humboldt se empeña en devolver, cuerpo de ojos abiertos que el documental no teme exhibir a través de una fotografía forense y que prueba, 30 años antes de muchas confesiones, que se tiraban personas drogadas vivas o muertas al mar. Imagen estremecedora que se puede leer en los términos del aura benjaminiana: "única aparición de una lejanía, tan próxima como pueda estar". El aura sufre una "caída" pero subsiste como una aparición que altera, vinculada con la supervivencia (*Nachleben* de Aby Barburg), con el origen-torbellino de Benjamin en tanto acontecimiento de la memoria. Esta referencia alude también al uso abierto de la dialéctica como un devenir flotante que rechaza la síntesis reconciliadora del espíritu de Hegel. No apacigua las contradicciones y disocia la operación superadora de la síntesis clara y distinta, de la teleología reconciliadora: no hay redención posible, no hay ni olvido ni perdón.

En sintonía con esta desacreditación del proceso hegeliano puede leerse una respuesta de Guzmán en un reportaje de Frederik Wiseman (16 de enero de 2015, incluido en su página Web): "Para mi, el Chile 'moderno' es bastante falso. Este Chile 'moderno' es mucho más antiguo que el Chile que yo conocí cuando era estudiante". Alude, claro, a la posdictadura de una transición democrática tutelada por la mano de hierro de Pinochet.

Como podemos percibir, el fenómeno aurático cobra una nueva dimensión porque se convierte en un fantasma irredento que retorna (162), en una memoria críptica, inconsciente y fantasmática como las imágenes fantasmales de indígenas chilenos remando eternamente en el mar que Guzmán repone al final del documental, como un acto de justicia, sobre la inmensidad de un océano vacío.

Bibliografía

Alvaro, D. (2009). "Archivo, memoria, política". *Instantes y azahares. Escrituras nietzscheanas,* Nº 6- 7, pp. 207-220.

De Man, P. (1984). "Autobiography as De- facement". *The Rhetoric of Romanticism,* New York: Columbia University Press, pp. 67- 81.
Derrida, J (1989). *La escritura y la diferencia,* Barcelona: Anthropos.
----------. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Madrid: Editorial Trotta.
Huberman, D. (2018). *Ante el tiempo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
Guzmán, P. www.patricioguzman.com.

Wak'a. Hacia una propuesta de categoría latinoamericanista de la alteridad

Tamara Mikus
tamymikus@gmail.com
IILAC – Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras claves: *wak'a,* hacer situado, alteridad, poesía

Resumen

La tradición literaria del noroeste argentino ha recogido, a lo largo de su conformación como constructo discursivo, diferentes genealogías escriturarias, lineamientos estéticos, simbolismos, identidades sociales, cosmovisiones, entre otros bienes culturales. Tal patrimonio, capital literario configurado según las políticas letradas modernas que hicieron de Tucumán -de modo particular- centro intelectual y estandarte norteño de la nacionalidad argentina, se expandió al superar estos recortes, pero avizorándose desde un canon occidental, eurocéntrico, dejando de lado otras vertientes fronterizas, cruces geoculturales a analizar.

A partir del análisis de la obra literaria del escritor tucumano Mario Melnik, -caso concreto de la poesía trabajada desde una estética paisajista auténtica y alejada de los parámetros del paisajismo clásico- es factible reconstruir un imaginario poético profuso, atravesado tanto por el registro culto como por el popular; recuperar un espacio que aúna la tradición letrada junto con modos surandinos de ver e interpretar el mundo. El terruño vuelto acervo de la experiencia y vivencias del hombre, refracta premisas de tales latitudes, potenciando el universo de sentido. La voz de los poemas melnikeanos hermana su canto a los caracteres naturales, se cofusiona a la figuración paisajista como pares, seres horizontales en su identidad. El paisaje se convierte en *wak'a*, -vocablo andino de significación amplia- alteridad del sujeto poético, doble en cuerpo y espíritu.

Se propone a través de este trabajo medir los alcances de la categoría local mencionada *wak'a* en el campo literario del NOA, una implicancia interdisciplinar -dados ciertos aportes sociológicos regionales- que permita reflexionar a nivel epistemológico intercambios posibles entre fronteras geoculturales. Lograr visibilizar otros territorios de la crítica literaria antes no explorados. Para ello, se sigue una línea latinoamericanista que fundamenta sus estudios sobre literatura desde la conquista del saber y una postura posoccidentalista, pudiéndose divisar lo periférico.

Bibliografía

AA. VV. (1988). *Amanecer de esquinas*. Madrid: San Miguel de Tucumán.
AA. VV. (1987). *Espacios y espejos*, JOETUC: San Miguel de Tucumán.
Bugallo, L. y Vilca, M. (Comps.). (2016). *Wak'as, Diablos y Muertos alteridades significantes en el mundo andino*. San Salvador de Jujuy: Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy (EDIUNJU), Instituto Francés de Estudios Andinos.

Guzmán, R., Massara, L. y Nallim, A. (Dirs.). (2011). *La Literatura del Noroeste Argentino. Reflexiones e Investigaciones*. San Salvador de Jujuy: Prohum, UNJU. I.

Massara, L. (Comp.). (2016). *Narrar la Argentina. Centenario, Región e Identidad*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto Interdisciplinario de Literaturas Argentina y Comparadas.

Melnik, M. (2008). *De sentido en sentido*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano S.R.L.

---------- (1999). *Palabrara*. San Miguel de Tucumán: Magna Publicaciones.

---------- (2014). *Un latido en la voz del viento*. Córdoba: Alción Editora.

Kusch, R. (1976). *Geocultura del Hombre Americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.

Scarano, L. (2014). *Vidas en verso: autoficciones poéticas (estudio y antología)*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Palermo, Z. Conocimiento "otro" y conocimiento del otro en América Latina, en: Jorge Torres Roggero (Dir.). (2004). *Silabario*. Córdoba: Centro de Investigaciones "María Saleme Burnichon", Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. N° 7.

Nuevas Medeas nuestras... La apropiación de la cultura clásica en la dramaturgia contemporánea de Tucumán

José María Risso Nieva
josemrisso@gmail.com
CONICET – UNT

Palabras clave: Teatro Comparado, Tradición Clásica, dramaturgia, transvalorización

Resumen

El presente trabajo constituye una aproximación al estudio de la recepción productiva de la cultura clásica en la dramaturgia contemporánea de Tucumán (Argentina). La propuesta se inscribe, por un lado, en el ámbito del Teatro Comparado, disciplina que aborda los fenómenos escénicos en su territorialidad (Dubatti, 2012) y, a su vez, en el dominio de la Tradición Clásica, dedicada a la investigación de la recepción del legado cultural de la Antigüedad grecorromana en el mundo occidental contemporáneo (Laguna Mariscal, 2004; García Jurado, 2015). Asimismo, esta ponencia responde a la necesidad, señalada por los estudios de teatro regional, de considerar el acontecimiento teatral en relación con sus matrices culturales particulares, en el marco de un complejo esquema de país, con múltiples asimetrías y diversos modos de producción dramática (Tossi, 2015).

En esta oportunidad, nos interesamos por aquellas obras en las que es posible reconocer, en términos generales, una apropiación del mito de Medea y, en especial, la recepción de la célebre tragedia de Eurípides dedicada a la heroína. Constituyen nuestro corpus de análisis las siguientes piezas, firmadas por teatristas locales y estrenadas en la provincia: *Mirando la luna* (1994), autoría de Verónica Pérez Luna y Jorge Pedraza, y *Museo Medea* (2012), creación colectiva de Guillermo Katz, María José Medina y Guadalupe Valenzuela.

Eurípides estrena *Medea* alrededor del año 431 a. C. y en ella concreta una versión del mito, en la que el personaje protagónico representa un modelo de feminidad negativo: "como una mujer ligada a la magia, como antítesis de la figura materna y como trangresora del orden social impuesto" (Álvarez Espinosa, 2004, p. 76). Esta imagen sentada por el tragediógrafo griego, a lo largo de los siglos, ha sido replicada o impugnada, en el proceso de conservación y cambio sustentado por la tradición.

Los dramas que analizamos, aunque se inscriben en esta continuidad textual, introducen una serie de cambios que actualizan el material y lo sitúan en el presente. Tomando como punto de partida la obra de Eurípides, *Mirando la luna* y *Museo Medea* –desde procedimientos y con objetivos distintos– se alejan de las interpretaciones consolidadas y ofrecen una nueva mirada del personaje, por fuera del estereotipo de hembra temible y más cercana a las preocupaciones y conflictos de la mujer contemporánea. Ambas obras, mediante un proceso

de reescritura, despojan a la figura de la perversidad euripidea y comprenden su accionar en el marco de situaciones adversas.

Como señala Grimm (1993), en este proceso de recepción orientado a la creación de una obra nueva, un autor puede tomar del texto anterior diversos aspectos, entre los que se destaca especialmente la dimensión semántica (pp. 295-296). Entre los rasgos temáticos receptados, que intervienen en la reconfiguración de la figura mítica, *Mirando la luna* se inclina por el tópico del "destierro", mientras que *Museo Medea* hace hincapié en el "abandono". En el primer caso, la protagonista –llamada Medea– transita por diferentes esferas culturales del mundo contemporáneo (el trabajo, la política, la familia) y padece en cada uno de ellos el desarraigo. En el segundo caso, la señora, símil de la heroína, sufre el abandono de su marido y, a partir de este hecho, que la ubica en una situación de extrema vulnerabilidad, enfrenta los avatares económicos, abriendo al público la propiedad en la que habita y exponiendo su intimidad, como si se tratara de un museo.

Se destacan, entre el conjunto de procedimientos de transformación semántica implicados en la apropiación, las operaciones de "transvalorización", que tienden a transformar el estatuto de un personaje a través de una modificación de la escala de valores establecida en el hipotexto o texto previo (Genette, 1989, p. 433). De acuerdo con esto, mediante una serie de cambios practicados sobre el material antiguo, ambas dramaturgias construyen una visión positiva –o al menos más favorable– de Medea, que impugna el estereotipo forjado por la tradición seguidora de Eurípides.

Bibliografía

Álvarez Espinosa, N. (2004). "Medea, la mujer trangresora de la Cólquide". *Káñina, Revista Artes y Letras,* vol. 28, núm. 2, pp. 75-86.

Dubatti, J. (2012). *Introducción a los estudios teatrales.* Buenos Aires: Atuel.

García Jurado, F. (2015). "La metamorfosis de la Tradición Clásica, ayer y hoy". En J. V. Tejada, J. F. Fraile Vicente y C. Sánchez Maña (Eds.), *Studia Classica Caesaraugustana: vigencia y presencia del mundo clásico hoy. XXV años de Estudios Clásicos en la Universidad de Zaragoza* (pp. 69-109). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Genette, G. (1989). Palimpsestos. La literatura en segundo grado. Madrid: Taurus.

Grimm, G. (1993). "Campos especiales de la historia de la recepción". En D. Rall (Comp.), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (pp. 291-311). México: UNAM.

Katz, G., Medina, M. J. y Valenzuela, G. (2015). *Museo Medea*. Buenos Aires: Inteatro.

Laguna Mariscal, G. (2004). "¿De dónde procede la denominación 'Tradición Clásica'?", *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos*, vol. 24, núm. 1, pp. 83-93.

Pérez Luna, V. y Pedraza, J. (1994). *Mirando la luna.* Manuscrito no publicado. San Miguel de Tucumán, Tucumán, Argentina.

Tossi, M. (2015). "Los estudios del teatro regional en la posdictadura argentina: desafíos teóricos e implicancias políticas", *Mitologías hoy. Revista de pensamiento, crítica y estudios literarios latinoamericanos*, vol.11, pp. 25-42.

El taller literario en el programa CAJ como espacio de transgresión: una oportunidad para repensar los sentidos de una escuela inclusiva

María Laura Rojas Moreno
mlau.rjs@gmail.com
INVELEC – CONICET – UNT

Palabras clave: Talleres de lectura y escritura creativa, Programa CAJ, Espacio socioeducativo

Introducción

En esta ponencia, la propuesta es presentar avances de la tesis doctoral que aborda el trabajo con la literatura en los talleres de lectura y escritura creativa desarrollados en el marco del programa Centro de Actividades Juveniles (CAJ), y sus vinculaciones con la clase de literatura en la escuela. En esta oportunidad nos detendremos en el trabajo con la literatura como derecho, y sus vinculaciones con el derecho a la educación en la *zona de frontera* de lo socioeducativo (Zelmanovich, 2015).

Uno de los aspectos más relevantes de la investigación tiene que ver con las tensiones que se generan en la comunidad educativa entre lo que los actores denominan la *escuela de lunes a viernes* y la *escuela del sábado*, especialmente en relación con el trabajo con la literatura. En esta oportunidad, abordaremos la hipótesis de que los talleres de lectura y escritura creativa en el CAJ como espacios de transgresión desde y con el lenguaje, permiten interpelar a la escuela en su forma en los sentidos de una educación para todos/as, desde una lógica de provocación. Para esto, analizaremos una escena correspondiente a los registros del trabajo de campo en la que se pone en juego la transgresión a través de la escritura creativa vinculada con un hecho escolar.

Abordaremos estos temas desde los datos de una parte del trabajo de campo desarrollado entre noviembre de 2016 y diciembre de 2017, en los talleres de lectura y escritura creativa del CAJ de una escuela ubicada en una zona periférica de San Miguel de Tucumán. Hasta el 2018, este CAJ consolidó una identidad ligada a la literatura a través de una trayectoria importante en talleres de lectura y escritura creativa desde el año 2012. El taller cuenta con dos libros de poesía publicados en 2015 y 2016, y una amplia participación en eventos literarios y culturales de la provincia.

La literatura en espacios socioeducativos: tensiones y desafíos

Es sabido que, en los últimos años, la demanda de nuevos formatos ante la necesidad de mejoramiento de la oferta escolar se puso en marcha a partir de los denominados *programas socioeducativos*, dirigidos a niños/as y jóvenes en contextos socioeconómicos vulnerables. Es así como estos programas conjugaron una variedad de iniciativas tendientes a extender el tiempo de participación de los/as niños/as y adolescentes en actividades

educativas, con el objetivo de ampliar sus trayectorias y motivando otras modalidades del vínculo con la escuela (Terigi, 2016). En este marco, el programa CAJ estuvo destinado específicamente al nivel secundario y se desarrolló a nivel nacional hasta el año 2015 y en la provincia de Tucumán hasta el 2018[1].

La primera observación surgida del trabajo de campo tuvo que ver con las tensiones y disputas que se manifestaban entre el CAJ y la escuela. Sin embargo, resulta interesante que, al mismo tiempo, en las entrevistas los chicos también reconocen al CAJ o a la *escuela de los sábados*, como parte de la escuela, en contraposición a una actividad alternativa.

De esta manera, el CAJ también es la escuela aunque se diferencie de las clases o de la *escuela de lunes a viernes*. En este sentido, las tensiones que se evidencian tienen que ver con el choque entre la escuela, que se sabe el espacio educativo hegemónico, y el espacio socioeducativo que discute su hegemonía desde lo pedagógico y desde el formato.

Esto nos permite avanzar en lo significativo de los programas socioeducativos para interpelar los *modelos organizacional y pedagógico* (Terigi, 2011) de la escuela tal cual la conocemos hoy y repensar los sentidos de la inclusión con calidad desde un replanteo del sistema educativo mismo. Sostenemos, además, que el trabajo con el lenguaje que se lleva adelante en estos talleres puede ser una herramienta que permita a los sujetos leer, interrogar y problematizar sus realidades y la realidad escolar.

Leer un poema=Leer el mundo=Leer la escuela

Al taller del 10 de junio de 2017, uno de los adolescentes que constituye un caso de esta investigación (Stake, 2012), llevó al taller un poema que le dio la bibliotecaria de la escuela para leer en el acto por el día del escritor argentino. La novedad fue que la hoja que le dio la bibliotecaria con el poema impreso estaba completamente escrita porque el poema no le gustó, entonces lo intervino a la manera de una consigna de taller literario que parte de tomar un texto hecho por otro y "faltarle el respeto", manipulándolo para crear uno nuevo.

Tomaremos esta escena para dar cuenta del gesto provocador que se inicia con la toma de la palabra para proponer una mirada propia sobre el poema, que implica también transgredir un pedido escolar para iniciar una negociación entre el CAJ y la escuela.

Como sugiere el subtítulo, uno de los fundamentos de la literatura en los talleres es la convicción de que el trabajo con la multiplicidad de sentidos que suscita el lenguaje literario es una vía para aprender a leer el mundo de otra manera, para deconstruirlo y producir una lectura propia. En el caso del trabajo con la literatura en el CAJ, la forma de leer un poema, apropiárselo y reescribir uno propio, aparece de la mano de la lectura de sus realidades escolares y sociales y las posibilidades de reescribirlas.

El taller de lectura y escritura creativa como una espacio de transgresión

El taller de lectura y escritura literarias constituye un dispositivo pedagógico ligado especialmente a contextos educativos extraescolares que, en el marco del programa CAJ se

desarrolló en el espacio de la escuela, los días sábado. La tradición de los talleres literarios en la Argentina, cuyos inicios reconocemos en los años 80 de la mano del grupo *Grafein*, legitima a estos espacios como una práctica de borde, informal, ubicada en los márgenes de las instituciones educativas (García, 2017).

Particularmente, el programa tuvo como eje transversal el trabajo con la lectura y la escritura, poniendo énfasis en la formación de lectores/as y en crear oportunidades que garanticen el acceso a la literatura como un bien cultural y como un derecho. Con respecto a la escritura, procuró hacer visibles las voces de los/as jóvenes y darles un lugar central a la invención y a la incorporación de lo lúdico en la propuesta del taller como dispositivo pedagógico.

En esta oportunidad, nos interesa detenernos en la concepción del taller como un espacio de producción de saberes atravesados por posturas ideológicas y como un espacio contrahegemónico en el que se instala la posibilidad de la transgresión (Lardone, 2011). Esta definición de los talleres parte de una concepción de la literatura como práctica social y cultural que juega un papel fundamental en la construcción de subjetividades y de un universo simbólico. La lógica de la transgresión está dada por la posibilidad de circulación de diversas lecturas y, principalmente, por la incorporación de la consigna ligada al juego y a la provocación con respecto a las reglas del lenguaje.

La lectura y la escritura creativa, como sostienen Andruetto y Lardone (2011), incomodan y desacomodan el lenguaje y a nosotros/as mismos/as, crean nuevos sentidos, rompen con la homogeneidad de lecturas para provocar diferentes vínculos con la palabra. Esto se ve en la escena relatada, en la que la transgresión al poema a través del trabajo con el lenguaje aparece de la mano de una interpelación a la escuela, lo cual se reitera también en las lecturas que el alumno hace de la escuela en otras instancias del trabajo de campo, a la manera de la lectura de un poema.

Lo que sustenta las propuestas literarias en el CAJ es que, tanto la literatura como la educación son concebidos desde su función política que hace énfasis en su poder emancipador. Los talleres de lectura y escritura creativa en el CAJ como espacios de transgresión desde y con el lenguaje, permiten interpelar a la escuela en esa lógica de subversión a las normas establecidas por el sistema educativo.

A modo de cierre

Creemos que es posible pensar a los talleres literarios en el CAJ como un espacio que, en la frontera de lo socioeducativo, entra en disputa con la hegemonía de la escuela y, desde ese lugar, puede aportar al debate de lo común en educación, para cuestionar y desnaturalizar el poder de las políticas homogeneizadoras en lo que respecta al modelo organizacional y pedagógico de la escuela.

El trabajo con la literatura en los talleres que motiva la diversidad y celebra las particularidades dispara, como sostiene Lardone (2011), "ya no el lugar común sino 'el lugar propio'" (p.27). En lo que respecta a las prácticas con la literatura en la escuela, lo común está vinculado a la homogeneización de lecturas y a la imposición de sentidos únicos que deben ser reproducidos como correctos. En el ámbito de la educación, lo común se ha sido entendido como *lo mismo* (Terigi, 2008), llevando a una anulación de lo particular de los sujetos en la escuela y a la estandarización del formato escolar.

Podríamos pensar, entonces, que el trabajo con la literatura en la frontera de lo socioeducativo puede contribuir a que la escuela, y fundamentalmente la escuela secundaria, salga del *lugar común*, entendido en clave de homogeneización, y avance hacia la construcción de un lugar propio que le permita, desde ahí, recuperar el horizonte de lo común en términos de "aquello que nos iguala, nos une más allá de las diferencias y de la diversidad" (Pineau, 2012, p.62).

Notas

1. Cabe destacar que el programa CAJ formó parte, hasta el 2015, del Programa Nacional de Extensión Educativa, dependiente de la Dirección Nacional de Políticas para la Inclusión Social destinada a los alumnos del Nivel Secundario. Durante 2016, 2017 y 2018, el programa se mantuvo en Tucumán desde la Coordinación de Políticas para la Inclusión social del Ministerio de Educación de la provincia. En 2019, los CAJ se encuentran discontinuados.

Bibliografía

Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2011). El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club. Córdoba, Comunicarte.

García, L.R. (2017). El oficio del taller literario como dispositivo de escritura creativa. En El toldo de Astier 8(15) (pp.71-85). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8002/pr.8002.pdf

Kantor, D. (2008). Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Buenos Aires, Del Estante Editorial. Recuperado de: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/variaciones_kantor.pdf

Lardone, L. (2011). ¿Qué es un taller de escritura? En Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2011). El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club. Córdoba, Comunicarte.

Pineau (2012). Formatos escolares: tradiciones y variaciones (47-67). En Thisted, S. (Ed.) Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: Seminario interno. DNPS. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Sirvent, M.T. (2006). Revisión del concepto de educación no formal. En Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal – OPFYL. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Stake, R. (2012). Estudios de casos cualitativos. En Denzin y Lincoln (Coords.) Manual de investigación cualitativa Vol. III. España, Gedisa.

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común: La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio, G. y Dicker, G. (Comps.) Educar: posiciones acerca de lo común (pp. 209-221). Buenos Aires, Del Estante Editorial. Recuperado de https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1RF4SJT8S-2C1JTKF-2YP5/documents.mx_terigi-lo-mismo-no-es-lo-comun.pdf

Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de "nuevos formatos": elucidación conceptual. Revista Quehacer educativo, (pp. 15- 22). Recuperado de: http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autorizado.pdf

Terigi, F. (2016). Clases 1, 2 y 6. En Módulos Especialización docente en Políticas socioeducativas. Buenos Aires, Nuestra Escuela, Programa Nacional de Formación Permanente.

Zelmanovich, P. (2015). Espacio socioeducativo y tratamiento de lo paradojal (133-168). En Terigi (et al). Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: Seminario II DNPS. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Los argumentos en el debate por el lenguaje inclusivo

Paula Roldán Vázquez
paurolvaz@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras - UNT

Palabras clave: lenguaje inclusivo – argumentación -representaciones sociales -análisis del discurso

Resumen

Un tema muy presente en los medios de comunicación y en las discusiones actuales sobre la lengua española es el del lenguaje inclusivo. En ese sentido, hay diferentes formas de concebirlo, así como distintas posturas en lo que se refiere a la necesidad de su existencia, a su legitimidad y a su aplicabilidad. En este trabajo indagaremos, en primer lugar, qué es lo que se entiende por *lenguaje inclusivo*, desde distintos puntos de vista; y, en segundo lugar, cuáles son los argumentos que se emplean en el debate acerca de su implementación. Ambos objetivos no se cumplirán de manera separada, sino que, por medio del análisis de los diferentes argumentos planteados, podremos desentrañar cuáles son las representaciones sociales implícitas y explícitas que se van construyendo en el discurso acerca del lenguaje inclusivo. Para realizar el análisis de los argumentos emplearemos nociones de Plantin (1998, 2005), Perelman y Olbrechts- Tyteca(1989) y Van Eemeren, Grootendorst y SnoeckHenkemans (2006). En lo que se refiere a las representaciones sociales y su relación con el discurso, usaremos conceptos de Moscovici (1979), Jodelet (2010) y Van Dijk (2003). El corpus está compuesto por textos periodísticos que tratan el tema del lenguaje inclusivo en relación con el reciente Congreso de la Lengua, celebrado en Córdoba en marzo de 2019, así como videos de entrevistas a personalidades que concurrieron a dicho evento científico. Las conclusiones indican que los argumentos más usados son, por un lado, el de inercia y el de causalidad; por el otro, el de ejemplo y el de analogía. Las representaciones sociales que surgen de estos intercambios argumentativos muestran, desde un primer punto de vista, una relación estrecha entre la concepción del lenguaje inclusivo como una herramienta que permite la inclusión de minorías sociales y una idea de la lengua como un constructo social dinámico, focalizada en el uso y no en la norma. Desde el punto de vista opuesto, se observan representaciones sociales que presentan al lenguaje inclusivo concebido como una moda pasajera y como fruto de un pensamiento ideológico, y se vinculan a una concepción de la lengua como un producto precioso de años de tradición, como una norma y como una institución.

Bibliografía

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid:Gredos.

Plantin, Ch. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.

Plantin, Ch. (2005).La argumentación: historia, teorías, *perspectivas*. Buenos Aires:Biblos.

Van Eemeren, F. H.; Grootendorst, R. y SnoeckHenkemans, F. (2006).*Argumentación. Análisisevaluación-presentación*. Buenos Aires:Biblos.

Lengua madre: la experiencia de inexistir y la búsqueda de una identidad

Marco Joaquin Rossi Peralta
marcorossiperalta@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: dictadura, constructividad de verdad, hijos, identidad

Lengua madre pertenece a la amplia serie de libros de la literatura argentina que tematizan, desde presentes diferentes, el terrorismo de Estado de los años setenta. Dos décadas después del golpe de Estado de 1976 surge en el ámbito público un nuevo sujeto, una nueva identidad social: los hijos de desaparecidos y militantes que sufrieron la persecución, el exilio, la detención, la tortura y/o desaparición por la mano del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. Estos hijos e hijas "pasaron de ser objeto de análisis en tanto que víctimas del terrorismo a sujetos enunciadores, analistas y militantes de su propia causa." (Dema, 2013: 2) Paralelamente, dice Dema, la ficción literaria comenzó a representar personajes hijos de desaparecidos. "Niños, preadolescentes y adultos jóvenes comenzaron a protagonizar novelas en las que se los veía generalmente realizar una averiguación acerca de sus padres cumpliendo roles que oscilan entre el héroe típico del bildungsroman y el detective de la novela policial". *Lengua madre* se inscribe también dentro de esta serie más reciente y más acotada de la literatura argentina: la que representa hijos de desaparecidos o militantes en una búsqueda sobre sus padres.

En *Lengua madre* Julieta, dedicada en Mûnich a la investigación sobre literatura de mujeres, es quien emprende la averiguación sobre su madre: Julia. Ella, profesora de lengua, ha sido una militante en una generación marcada por la militancia, la del setenta. Tuvo que vivir en el insilio, para trabajar este aspecto de la novela, Pubill recupera la noción elaborada por Fernando Reati:

> "Durante los años sesenta, en los países del Cono Sur se acuñó el término "insilio" para describir la experiencia de exilio interior experimentada por aquellos que, si bien no habían sufrido la cárcel o el destierro, habían pasado los años del terror de Estado y las dictaduras militares viviendo como parias, dentro de sus propios países, en una especie de aislamiento e incomunicación que protegía sus vidas pero los alienaba de su entorno." (2009: 185)

Recorrer la tragedia hacia el enigma de Julieta

El insilio de Julia transcurre en Trelew durante la dictadura. Vive acorralada, sepultada, en el sótano de una familia que la esconde. Ahí nace Julieta. Pronto es llevada por los padres de Julia a Aldao, su pueblo natal, en Córdoba. Es criada por sus abuelos, Ema y Stéfano. Cuando vuelve la democracia Julia se queda en Trelew, no volverá a Aldao ni Julieta vivirá

con ella. Esta es la gran pregunta de Julieta, su tragedia, haber sido huérfana con padres vivos. Aparece entonces el sentimiento de abandono por la ¿elección? política de sus padres:

> "¿Cuál es la tragedia?
>
> Cree –no puede pensar de otro modo- que para su padre y su madre los ideales, lo que ellos llamaban tan resueltamente "la revolución", han sido asuntos más importantes que tener una hija y que, en el fondo de todo, es por eso –no por otra cosa- que sus vidas tomaron el curso que tomaron.
>
> Esa es la tragedia, su pequeña tragedia personal." (LM: 64)

Julieta no ha tenido madre, Julia es para ella una desconocida. Tras un cáncer prolongado Julia asume su muerte, pide a Julieta que viaje hasta Trelew para ordenar y leer juntas una caja con cartas y documentos de su juventud. Julieta no regresa, pero promete concretar la tarea que su madre le encomienda como último pedido. Cuando muere, Julieta viaja a Trelew para enfrentarse con los documentos y entender su historia, en un acto de conocimiento que es construcción identitaria. En ese sentido el personaje de Julieta se asemeja al detective de la novela policial: buscará indicios y descifrará un enigma hasta llegar a una verdad. El enigma central es quién impuso la distancia entre ella y su madre. En la novela puede rastrearse una cadena de sospechosos, entre los que estarán su propia madre, su abuela, el Estado. En otro sentido se distingue del detective: la verdad que busca tendrá consecuencias profundas para su subjetividad. Julia será objeto de un juicio, Julieta dictará una sentencia que tendrá un impacto en su construcción identitaria.

La tragedia de Julieta es su horfandad. Primero buscará culpables y después causas. Tiene por herencia una caja a través de la que avanzará en su búsqueda hacia la verdad, su verdad: "Documentando uno se encuentra con la verdad" (LM: 30). "Su madre construyó un archivo. Y es por eso que ella puede ahora repasar la tragedia." Se trata de la tragedia propia de los hijos e hijas de desaparecidos:

> "Sentirse abandonado, en el caso de los hijos de desaparecidos, es inevitable. La tragicidad de lo sucedido tocó allí donde no había sujetos en condiciones de responder ni de defenderse, que no habían elegido un destino que incluía la muerte como posibilidad, que lisa y llanamente no estaban en condiciones de elegir." (Sarlo, 2005: 149/150)

La hija del insilio o cómo dejar de existir

Ahora bien, Julieta no es exactamente la hija de una desaparecida. En principio, es la hija de alguien que ha vivido en el insilio y que en la vuelta de la democracia pudo reintegrarse al entramado social. Así, la sensación de haber sido abandonados que Sarlo ve inevitable en los hijos de desaparecidos, aparece reduplicada en Julieta. Puede justificar la ausencia de su madre durante los años de dictadura, pero después de la transición democrática, le resulta imposible.

Antes del encuentro con el archivo carga a su madre con una doble culpa: haber elegido lo político por sobre lo familiar, la militancia sobre la maternidad, y no haber vuelto cuando el riesgo dejó de existir. Julieta asume sin embargo una tarea de reconstrucción para comprender las decisiones de su madre. Se trata de un juicio. Es, en última instancia, el juicio que una generación hace sobre la generación que la precedió.

Se ha dicho que la experiencia del exilio interior es la experiencia de quienes tuvieron que desaparecerse para no ser desaparecidos. En el régimen de visibilidad que impuso la dictadura les correspondía el lugar de lo invisible. Ser sustraído del campo de la mirada de una forma tan drástica pone en cuestión la seguridad ontológica del sujeto, su existencia. En un artículo estremecedor, Eloy Martínez hace algunas reflexiones sobre lo que denomina la experiencia de inexistir, en su caso, desde el exilio exterior. Después de ser restituido al campo de visibilidad es posible contar fragmentos de la experiencia de no haber existido para los otros, que es, digamos, la única manera de existir:

> "De vez en cuando me llegaban noticias sobre las acentuaciones de mi inexistencia. La reproducción de un cuadro que yo amaba se había enmohecido, víctima de la humedad porteña; mis ropas, inútiles ya, fueron regaladas a gente de paso que las necesitaba más; alguien a quien yo confié parte de mis libros los quemó, temeroso, en el asador de su casa." (Eloy Martínez, 2014: 257)

Eloy Martínez dejó de existir para su país, sin embargo, siguió existiendo, articulándose socialmente, en otros territorios, aunque ajenos e incomprensivos. Julia tuvo un resto de existencia todavía más restringido. Vivió en un sótano, bajo tierra, en la oscuridad, sin posibilidad de prender una linterna porque no podía ser vista, condenada a la oscuridad, a "lo ciego". Su resto de existencia consiste en charlas con la mujer que la hospeda, infrecuentes por su peligro, y en las cartas que intercambia con su familia. No hay durante sus años de insilio, en ese no lugar, otras instancias en donde se la nombre, se dialogue con ella, donde su cuerpo sea visto o tocado. Diríamos que ese sótano es su tumba, pero conviene recordar las palabras de Videla: "el desaparecido no está ni muerto ni vivo, es un desaparecido".

No alcanza con que el cuerpo se haga invisible, tienen que desaparecer también los signos de que esa vida existe. Julieta sufre lo mismo que Eloy la quema de sus libros, pero también sobre su hija se extiende su inexistencia, no es registrada, no tiene identidad ante el Estado hasta que termina la dictadura.

La historia de una lectura

Solo desde la comprensión de que las cartas que Julia ha archivado representan el único margen de existencia social que tuvo durante "los años más oscuros de su país" (LM: 47), puede dimensionarse el valor que tienen para el conocimiento de su madre que inicia Julieta. *Lengua madre* es la historia de una lectura. Es la historia de una transformación, la de Julieta, a través de la lectura del archivo que le heredó su madre. El encuentro con el documento es una

forma de conocer. El conocimiento y la comprensión que el archivo le habilita a Julia impactan en su subjetividad: su identidad empieza a configurarse progresivamente a partir de la lectura y el ordenamiento del archivo. Ordenar el archivo es ordenarse a sí misma: "Lo que quiere es permanecer así, ovillada, ordenándose lentamente, mientras ordena las cosas de su madre." (LM: 51) De manera que el conocimiento de su madre es, mediante una operación de identificación, su autoconocimiento.

A lo largo de la novela, Julieta construye su identidad a través de las cartas. ¿De qué materia estoy hecha? Esa es la pregunta que estructura su investigación: "Revisar esas cartas, hurgar en el pasado de su madre, descubrir frases y opiniones escritas en esos papeles la ayuda a entender quién es, de qué materia está hecha." (LM: 142) La interacción que Julieta desarrolla con el dispositivo de ejercitación memorística que el archivo representa tiene como consecuencia una transformación. Julieta se convierte en otra.

> "Tal vez valga también para ella la frase de la primera carta que sacó de la caja, aquellas palabras escritas por su padre: *El día que encontré aquellas cartas…, me convertí en otro. En este que soy ahora.* También ella, como el hombre que escribió esa frase, se está convirtiendo en otra, en esta que ha empezado a ser." (LM: 140)

Identidad y juicio: cómo reconocerse en el otro

> Julieta logra reconocer en el archivo las causas de las decisiones de su madre, va pasando por diferentes matices hasta que, reconociéndose en esa doble que es Julia, a la manera de un espejo, logra reconciliarse. Sólo cuando reconoce que lo político y lo histórico la constituyen, puede aceptar el lugar que su madre y su generación le dio a lo político, incluso, por sobre lo familiar:
>
> "En rigor, piensa, yo misma soy historia y política y vida. No tengo necesidad de registrarlas como un fenómeno exterior a mí. A medida que pasan las horas, los días, le es más fácil comprender –y aceptar- el lugar central, medular, que la generación de sus padres dio a lo político." (LM: 225)

Después de la investigación, se resuelve entonces el juicio sobre su madre. Afirmamos así, que *Lengua madre* participa de una constructividad de la verdad que humaniza y reconoce a las y los desaparecidos como sujetos con aspiraciones válidas. Desarmando, o poniendo en cuestión, la constructividad de la verdad de la Seguridad Nacional (Feinmann 2014: 130), que tiene como uno de sus centros la construcción del subversivo como un enemigo de la familia.

Bibliografía

Andruetto, María Teresa (2010): *Lengua madre*, Buenos Aires, Random House.

Dema, Pablo Daniel (2013, May): "Identidades y desidentificaciones en la literatura y en el cine de los hijos de desaparecidos." En *VIII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*.

Feinmann, Juan Pablo (2014): "Política y verdad. La constructividad del poder." En Saúl Sosnowski (comp.), *Represión y reconstrucción de una cultura: El caso argentino,* Buenos Aires, Eudeba, 113-133.

Martínez, Tomás Eloy (2014): "Política y verdad. La constructividad del poder." En Saúl Sosnowski (comp.), *Represión y reconstrucción de una cultura: El caso argentino,* Buenos Aires, Eudeba, 79-81.

Pubill, Corinne (2009). Insilio y representación de la memoria en Lengua madre de María Teresa Andruetto. *Romance notes*, *49*(2), 143-153.

Sarlo, Beatriz (2006): Tiempo pasado: cultura de la memoria y primera persona. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Educación, estudios clásicos y política. Una aproximación a la retórica de la *usurpatio*

María Elisa Sala
marielisa.sala@gmail.com
Grupo Interdisciplinario de Estudios Retóricos Tucumán
Facultad de Filosofía y Letras - UNT

Palabras clave: Nuevo Humanismo, Estudios Clásicos, Educación, Política

Resumen

La voz *usurpatio*, de origen latino, se traduce al español / castellano de la manera siguiente: 'uso', 'empleo ilícito', 'usurpación'. En otras lenguas conserva casi intacta la raíz latina y el significado. Veamos: en italiano, *usurpazione*; en francés, *usurpation*, en ingles, *usurpation* y en alemán, *usurpation*. Destaco la estabilidad de la voz latina. También puede traducirse, según los contextos, como 'manipulación' y 'malversación'. En el Derecho Romano era una interrupción de la posesión.

1. En atención al tema general del Congreso "Educación y Política en el camino hacia un nuevo humanismo", me interesa revisar la relación que mantuvieron los estudios clásicos con la educación y la política en distintos momentos históricos. Dicho de otro modo, cómo fue la recepción de los estudios clásicos y cuál fue el derrotero de los *studiahumanitatis* (expresión que data del siglo XV; incluía cinco materias –a la manera de un plan de estudios- gramática, retórica, poética, historia y filosofía moral).

2. Mi punto de partida es aquel viejo humanismo renacentista, con vistas a mostrar –dentro de los límites que el sentido común indica en una reunión académica (de tiempo y de paciencia del auditorio) - cómo y hasta qué punto, esa recepción y sus retóricas condicionaron las recepciones de los estudios clásicos en nuestra Facultad.

3. Para crear un espacio de reflexión, con el horizonte como expectativa y desafío, hay que lidiar con el pasado que a esta altura de los tiempos se ha convertido en una pesada carga. En torno a los estudios clásicos, que en nuestra Facultad realizan actividades de docencia, investigación y extensión, existen límites espaciales, temporales, culturales, económicos, políticos, entre otros. Quizás, para hablar de modo ajustado y sin eufemismos, existen prejuicios teóricos, conceptuales, ideológicos.

4. En la tensión que se crea entre el pasado conocido y el futuro por construir, estas consideraciones se explican más como una invitación a pensar que como una propuesta concreta para el futuro. La reflexión sobre nosotros mismos en tiempo presente comporta una exploración de la relación de los estudios clásicos, la educación y la política en algunos períodos del pasado, en momentos de la historia de la humanidad que resultaron determinantes. La mirada hacia el futuro, 'en camino hacia un nuevo humanismo', y las distintas posibilidades que ese futuro entraña se llevan a cabo desde este presente *hic et nunc*;

sin embargo, antes de sugerir propuestas debemos examinar el pasado que nos trajo hasta aquí.

No hay en estas páginas novedades; sólo se trata de recuperar algunos conceptos y nociones de momentos particularmente significativos que permitan explorar y diseñar nuevos espacios de reflexión.

5. La educación y la política nunca fueron indiferentes para los estudios clásicos y viceversa. Contrariamente, los estudios de la antigüedad griega y romana sustentaron su gloria, su derrota, sus diferencias e indiferencias, sobre la base fundamental del vínculo siempre estrecho entre los estudios clásicos, la educación y la política. Al mismo tiempo, la política encontró en los estudios clásicos una fuente de inspiración que le permitió diseñar gobiernos a la manera de los antiguos; para ello, la inclusión o exclusión de los clásicos en los planes de estudio fue determinante.

6. El Renacimiento, al proclamar el mundo antiguo como su modelo, favoreció las imitaciones y se vio en la necesidad de acentuar la distancia temporal. Mantuvo inmóviles las creaciones de la Antigüedad, las fijó para poder imitarlas y, a su vez, en no pocos casos, retocó los textos para transformarlos en imitables; la contribución desde las prácticas áulicas fue muy eficaz para satisfacer el objetivo. La ruptura temporal y el énfasis en esa brecha hicieron de la antigüedad un objeto de estudio opaco, remoto y de difícil acceso; los estudios clásicos estaban destinados exclusivamente a la elite, que se 'formaba' con textos 'preparados' para la elite. Los fines del paradigma renacentista consistían en que el alumno escriba como… o a la manera de… Mientras la educación ponía en práctica la pedagogía de la *imitatio*, la política o los grupos políticos enfatizaban / defendían / destacaban / favorecían las características de una educación para elites. En el ámbito educativo se reinterpretaba la antigüedad para servir a una oligarquía que se alzaba con el poder gracias, precisamente, a esa *usurpatio* del mundo greco latino. Y decimos *usurpatio* porque, como se puede imaginar, era imposible 'cumplir' de manera satisfactoria con el proyecto pedagógico de la imitación, pues entre la antigüedad y los nuevos tiempos estaba la Edad Media, el cristianismo y el dogma católico. Hasta tal punto la complejidad.

> Por eso es falso afirmar que "el Renacimiento es una vuelta a la antigüedad". La historia no retorna jamás. Lo que hay es un retorno de ciertas características del espíritu grecolatino, en la medida en que también había sido un espíritu ciudadano, el producto de una cultura de ciudades, una civilización (Sábato, 1951, p.15).

7. El segundo momento que resulta interesante recordar es la época de la Revolución Francesa. Entonces, la relación entre política y cultura grecolatina fue muy importante y con resonancias dignas de volver a mirar, sin desconocer que el tema se trató *inextenso*. En principio, y en contra de las tiranías, la antigua filosofía estoica acercaba los consejos transformándose en uno de los filtros a través de los cuales los jacobinos daban ingreso a la

antigüedad. La República Romana se convirtió en su designio y propósito. Las antiguas repúblicas padecieron una nueva *usurpatio*.

8.El dominio napoleónico en los presupuestos del 'cesarismo' –obviamente reformulados y resignificados– encontró una nueva manera de hacer política. Los protagonistas de la antigua Roma se utilizaban para expresar una realidad moderna.

9. La preocupación por la abolición de la esclavitud, que surge al mismo tiempo en Francia (1848), Inglaterra (1834) y Estados Unidos de Norteamérica (1865), regresa nuevamente a los estudios clásicos –si es que en algún momento se los abandona– para, precisamente, dividir las aguas ideológicas. A estas alturas de la historia, los antiguos modelos de los griegos y de los romanos se habían transformado en una mitología que los distintos grupos interpretaban de acuerdo con sus conveniencias. Se trata, mirando en perspectiva de la manipulación pedagógica de los estudios clásicos con fines políticos.

10. Los fascismos europeos, en Italia y en Alemania, no dudaron en presentar relecturas del pasado grecolatino, se apropiaron de propaganda, íconos y textos adaptándolos, en ocasiones re-escribiéndolos con la voluntad de instalar una mitología. La *usurpatio*, en este contexto, fue útil para los actores inmediatos, funesta para los estudios clásicos.

¿Cómo pudo suceder? – Las traducciones e interpretaciones maliciosas, impostoras, con nítida voluntad retorcida, como está muy bien documentado. En cambio, las traducciones que se realizaron a partir de 1975 en España e Italia buscaron respetar el texto antiguo, mal que les pese a los imitadores / usurpadores (línea en la que se inscriben nuestros estudios actuales en nuestra Facultad).

11. Absolutamente consciente de las sucesivas *usurpationes*, en 1944 AntonioTovar decía: "No vemos en Virgilio el modelo 'imitable' de poesía épica, ni vamos a dedicarnos a recoger flores en los poetas antiguos de modo parecido a como lo hacían, por imitación, los humanistas y los poetas del renacimiento y neoclásicos" (p.42).

Pero, desdichadamente, no se tuvo en cuenta la relevancia de la afirmación tovariana, ni de los riesgos que se ponían en juego al continuar con el modelo de la *imitatio-usurpatio*.

12. Nuestro país, con Buenos Aires como centro monopólico, ejercía su hegemonía y decidió recuperar a los clásicos con el halo (resplandor simbólico, especialmente de respeto, admiración o misterio) elitista que traía de Europa. Se inicia en nuestro país la restricción de la circulación del conocimiento y de la información dentro de los mismos estudios clásicos: se crea la elite de la elite. Los estudios clásicos 'pertenecían' a un grupo de 'elegidos' y ellos decidían quién pertenece y quién no va a hacerlo. Mientras tanto, llega la democracia y con ella el fénomeno de democratización de la enseñanza universitaria, que se conoce con el nombre de 'masificación' (voz empleada por especialiestas en educación como Pérez Lindo, por mencionar sólo uno). Así la elite de la elite advierte que los estudios clásicos comienzan a 'perder' espacio en los planes de estudio. Los grupos de la elite, aún con poder político dentro de las distintas Universidades, no supieron explicar la importancia de esos estudios, porque perderían los privilegios de las elites. Fácilmente se comprende que los estudios clásicos

estaban destinados al ostracismo institucional (en la Grecia antigua, se conocía como el destierro a que se condenaba a los ciudadanos considerados sospechosos o peligrosos para la ciudad).

13. Nuestra Carrera de Letras tuvo la buena suerte de tener en sus aulas a Rodolfo Mondolfo [(Senigallia, 20 de agosto de 1877 - Buenos Aires, 15 de julio de 1976), filósofo italiano-argentino] y a Antonio Tovar Llorente (Valladolid, 17 de mayo de 1911-Madrid, 13 de diciembre de 1985). El paso de ambos por nuestras aulas dejó un conjunto de ideas y de reflexiones que nos ha permitido, a algunos de nosotros, abandonar las *imitationes* y las *usurpationes* para explorar las obras de la antigüedad

griega y romana desde un lugar distinto. Como culturas ajenas con las que se puede mantener una relación dialógica a la manera de Bajtín (1982):

> La cultura ajena se manifiesta más completa y profundamente sólo a los ojos de *otra* cultura […] Un sentido descubre sus profundidades al encontrarse y tocarse con otro sentido, un sentido ajeno: entre ellos se establece una suerte de *diálogo* que supera el carácter cerrado y unilateral de estos sentidos, de estas culturas. Planteamos a la cultura ajena nuevas preguntas que ella no se habia planteado, buscamos su respuesta a nuestras preguntas, y la cultura ajena nos responde descubriendo ante nosotros sus nuevos aspectos, sus nuevas posibilidades de sentido (p.352).

14. El nuevo humanismo propone la inclusión, dejando de lado la categoría masificación.

Bibliografía

Bajtín, M.M. (1982).*Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Ed.

Sábato, E. (1951).*Hombres y engranajes*. Buenos Aires: EMECÉ.

Sala, M.E. (1997). "Antonio Tovar y el mundo socrático". En VV.AA., *Método histórico y antigüedad clásica: R. Mondolfo y A. Tovar* (pp. 121-131). San Miguel de Tucumán: Centro de Estudios Clásicos, FFyL - UNT.

----------(1998). "Antonio Tovar, los estudios clásicos y la reforma educativa". En VV.AA.,*Filosofía, Política y Educación de los Estudios Clásicos: R. Mondolfo y A. Tovar*(pp. 79-89). San Miguel de Tucumán: Centro de Estudios Clásicos, FFyL –UNT.

Tovar, A. (1968).*Universidad y educación de masas*. Barcelona: Ariel.

Bazán Frías: entre historia, mito, literatura y pantalla grande

María Carolina Sánchez
caro_mcs@hotmail.com
INVELEC – CONICET – UNT

Palabras clave: delito, mito, literatura y cine

Contextualizada en las primeras dos décadas del siglo XX, la historia de Andrés Bazán Frías —personaje histórico con pasado delictivo, devenido en héroe del imaginario popular tucumano— migra a la ficción de escritores y cineastas de la provincia, interesados en convertir su figura en objeto de indagación y vía de acceso para comprender aspectos conflictivos de la realidad social. "Bazán" (2006), un cuento de Tomás Eloy Martínez, y la película documental "Bazán Frías. Elogio del crimen", del equipo realizador Cine Bandido, producciones a explorar en la presente ponencia, construyen su propia versión, entretejidas con fragmentos de discursos oficiales y de la memoria colectiva.

La propuesta de abordaje crítico a proyectar en el análisis conjuga diferentes líneas de indagación. Una corresponde a estudios históricos-sociológicos, alrededor de la problemática del delito y abreva en los trabajos clásicos de Hobsbawm sobre bandidos, y de Marx, acerca del crimen en las sociedades capitalistas –ambos, material de consulta de los documentalistas y actores en su aproximación a Bazán, según puede apreciarse en el subtítulo–, en investigaciones referidas a la delincuencia en la Argentina de entre siglos, conformada a partir de los aportes de Caimari, Rafart y Chumbita, y de aquellos estudios que específicamente examinan esta problemática en Tucumán, en dicho período como los de González Alvo y Haro, este último, centrado en el fenómeno de la "nueva criminalidad", consecuencia de la urbanización y la modernización, reconstruye la imagen de Bazán Frías, ofrecida por la prensa local (el diario *El Orden* y *La Gaceta*).

Entre la historia y el mito, la figura de Bazán requiere ser examinada asimismo desde las apropiaciones desplegadas por la cultura popular. Siguiendo la perspectiva de Barale, interesa desentrañar la trama tejida por el pueblo alrededor de este personaje. Dado que el relato del mito, no necesariamente reproduce lo comprobable empíricamente o el discurso oficial, su aproximación implica ahondar en el sentido de que el héroe y santo encarna en el imaginario de un colectivo social, que al igual que él, se encuentra atravesado por la marginalidad. En el tratamiento de esta dimensión se tendrá en cuenta el estudio ya clásico de Eliade, así como las contribuciones de Coluccio, Colombres y Barale, centrales estos últimos para la cultura del noroeste.

La otra línea de indagación atañe a un área de la crítica literaria especialmente dedicada a la representación ficcional de criminales y delitos entre los cuales revisten interés los trabajos de Ludmer y Dabove. La noción de "delito" como instrumento para "definir y fundar la

cultura" (Ludmer) y el enfoque del personaje del bandido como producto de operaciones de significación (representación) de la imaginación letrada (Dabove) resultan decisivas para reflexionar sobre los objetos de análisis aquí abordados.

Finalmente, el estudio del filme propuesto, se apoya en las nociones teóricas de Nichols sobre la producción documental audiovisual como también en trabajos de Amado, Campo, Lusnich que reconstruyen las relaciones de cine y política en Argentina.

Dabove afirma que hay una escena recurrente en una serie de textos literarios latinoamericanos que recrea el encuentro entre el hombre de letras y el cuerpo del bandido ajusticiado. En "Bazán" de Tomás Eloy Martínez, el yo ficcional del autor evoca, desde una lejanía temporal y espacial, el muro con ofrendas y velas contemplado antes de partir al exilio en 1975 y luego, durante su visita de regreso en 1984. Intercalado con la narración, el testimonio del escritor abre un diálogo con el mito cuyo punto en común es la experiencia de la violencia estatal. Las voces orales que propagan la leyenda de Bazán prevalecen sobre la versión del informe de la policía como palabra oficial.

A partir de estos señalamientos, la lectura crítica incursionará en la construcción del criminal santificado y las relaciones delineadas entre la cultura popular, el lugar del escritor y de la literatura.

En cuanto a "Bazán Frías. Elogio del crimen" debe destacarse, en primer término, el posicionamiento del equipo realizador, en la opción de proponer como actores del documental, a los presos del penal Villa Urquiza. La producción atravesó instancias de debate alrededor del recuerdo de Bazán como también alrededor de la noción de delito a partir de las lecturas de Marx y de Hobsbawm. Un trazado de conexiones entre la vida del héroe popular y las historias delictivas de los internos opera como background de la puesta en escena. La lectura de Bazán como "bandido social" (Hobsbawm), categoría que designa a aquellos individuos "fuera de la ley a quienes el patrón o el Estado considera como criminales, pero que (…) son considerados por su gente como héroes, (…) *vengadores,* luchadores por la justicia, (…) hombres para ser admirados, ayudados y soportados", constituye el centro ideológico que define la aproximación. La relación de cohesión y mutua solidaridad con sus pares del sector marginal del que proviene el sujeto fuera de la ley se perfilan como la contracara de una sociedad, configurada a partir de la desigualdad de clases.

Como cierre de este recorrido la ponencia ensayará una puesta en diálogo de ambas producciones.

Bibliografía

Amado, A. (2009). La imagen justa. Cine argentino y política (1980-2007). Buenos Aires: Colihue.

Barale, G., Cisneros, M.J., et. al. (2006). El patrimonio olvidado. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional de Tucumán.

Barale, G. (comp.) (2009). Cuadernos de ética, estética, mito y religión 3.Reflexiones sobre cultura contemporánea. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional de Tucumán.

Caimari, Lila. (2004) Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina (1880-1955). Buenos Aires. Siglo XXI.

---------- (Comp.) (2007). La ley de los profanos. Delito, justicia y cultura en Buenos Aires (1870-1940). Buenos Aires. Fomdo de Cultura Económica.

Coluccio, F. (1986). Cultos y canonizaciones populares de Argentina. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Colombres, A. (2007). Sobre la cultura y el arte popular. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Dabove, J.P. (2007). Nightmares of the Lettered City: Banditry and Literature in Latin America, 1816-1929. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

_____ (2017) Bandit narratives in Latin American. From Villa to Chávez. Pittsburgh. University of Pittsburgh Press.

Eliade, M. (1985). Lo sagrado y lo profano. Barcelona: Labor.

González Alvo, Luis (2013). Modernizar el castigo. La construcción del régimen penitenciario en Tucumán, (1880-1916), Rosario, Prohistoria Ediciones, pg. 61.

Haro, Agustín. (2017). La "nueva criminalidad" tucumana a partir del análisis de los diarios El Orden y La Gaceta entre 1917 y 1923: el caso de Andrés Bazán Frías. Claves. Revista de Historia, vol 3 (4), 219-244.

Hobsbawm, E. (2011). Bandidos . Barcelona: Crítica.

Ludmer, J. (1999). El cuerpo del delito. Un manual. Buenos Aires: Perfil.

_____. (1998) Héroes hispanoamericanos de la violencia popular: construcción y trayectorias. (Para una historia de los criminales populares de América Latina). Actas del XII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, vol. 7, 1-14.

Lusnich, A y Piedras, P. (eds.) (2009). Una historia del cine político y social en Argentina. Formas, estilos y registros (1896-1969). Buenos Aires: Nueva Librería.

Nichols, B. (1997). La representación de la realidad. Cuestiones y conceptos sobre el documental. Barcelona: Paidós.

Marx, K. (2010). Elogio del crimen. Madrid: Sequitur.

Perilli, C. (1995). Historiografía y ficción en la narrativa hispanoamericana. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras- Universidad Nacional de Tucumán.

Rafart, G. (2007). Tiempos de violencia en la Patagonia. Bandidos, policías y jueces 1890-1940. Buenos Aires: Prometeo.

La enseñanza de la lengua griega en la facultad de Filosofía y Letras

José Sánchez Toranzo
jstoranzo@arnet.com.ar
jstoranzo@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Humanidades, Cultura Clásica, Griego, Facultad de Filosofía y Letras

Partimos del convencimiento de que la enseñanza de la lengua y cultura clásicas, especialmente en los centros de estudios superiores de humanidades, resulta insoslayable para la formación integral de los alumnos en tanto enfatiza la centralidad, el valor, la dignidad humana y muestra una preocupación e interés primario por la vida y la posición del ser humano en el mundo.

En este sentido, consideramos que el conocimiento del griego y del latín, constituyen un medio privilegiado para acceder a la forma de pensamiento que constituye la base de la cultura occidental: la conformación del lenguaje de la abstracción, las estructuras propias del pensamiento lógico, la argumentación, la reflexión filosófica, para citar algunos ejemplos que hunden sus raíces en la Antigüedad grecorromana.

Por otro lado, el rigor que exigen los trabajos científicos genera de manera imperiosa, la necesidad de que los investigadores y estudiosos de las distintas áreas del saber (filosofía, historia, literatura, etc.) deban acudir a fuentes escritas en alguna de las lenguas clásicas y no manejarse con traducciones, no siempre fieles, para que el resultado tenga seriedad académica.

Estos aspectos, que enumeramos de manera sintética, deberían tener su correlato en los planes de estudio de las facultades de Humanidades, y las lenguas clásicas tendrían que ser asignaturas obligatorias en aquellas carreras en las que textos fundamentales y fundantes se encuentran en la base de esas disciplinas. Así, para nombrar los casos más evidentes, el latín es indispensable para los estudios medievales, ya sea de la historia o de la filosofía, el griego para la filosofía y la literatura.

Sin embargo y a pesar de que se han levantado voces en defensa del aprendizaje de la cultura grecolatina, los últimos años han producido un abrumador detrimento en los espacios curriculares, llegando al extremo de la supresión de muchas asignaturas específicas en algunas carreras y la reducción en otras.

Nuestro enfoque se centrará, entonces, por un lado, en intentar dar cuenta de la relevancia del estudio de la cultura clásica, en general, y de la lengua griega, en particular, en los planes de estudios en las carreras de Letras y Filosofía; por otro, mostrar, de manera diacrónica, el cercenamiento que ha experimentado el número de asignaturas específicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

Bibliografía

Barahona, P (2006). Historia de Grecia. Día a día en la Grecia Clásica. Libsa: Madrid.

Bollack, J. (2004). Sentido contra sentido. ¿Cómo se lee? Conversaciones con Patrick Llored. Trad. Ana Nuño. Madrid: Arena Libros.

Burckhardt, J. (1998). The Greeks and Greek Civilization. New York: St. Martin' s Press.

Cánfora, L. (2014). El mundo de Atenas. Trad. Edgardo Dobry. Barcelona: Anagrama.

Cape, R. W. Jr. (2002). "Teachers at the Helm or Teachers Adrift? Results of the APA Survey on T. A. Teacher Training". Transactions of the American Philological Association, 132, pp. 179-182.

Dickey, E. (2007). Ancient Greek Scholarship. A Guide to Finding, Reading, and Understanding Scholia, Commentaries, Lexica, and Grammatical Treatises, from Their Beginnings to the Byzantine Period . Oxford: Oxford UP.

Gómez Pantoja, J. (Coord.) (2003). Historia antigua (Grecia y Roma). Barcelona: Ariel.

Houston, G. W. (2002). "The Ideal of Teacher Training within the Reality of the Ph. D. Program". Transactions of the American Philological Association, 132, pp. 191-197.

Jäger, W. (1995). Paideia: Los ideales de la cultura griega. México: F.C.E.

Kitchel, K. Jr. (2002). "Navigating the Shoals: Teacher Training in Our Graduate Programs". Transactions of the American Philological Association, 132, pp. 177-178.

Mondolfo, R. (1960). El genio helénico. Buenos Aires: Columba.

------. (1969). La comprensión del sujeto humano en la cultura antigua. Buenos Aires: EUDEBA.

Settis, S. (2006). El futuro de lo "clásico". Madrid: ABADA.

Vernant, J.-P. (1995) (Ed.). El hombre griego. Madrid: Alianza.

------. (1998). Los orígenes del pensamiento griego. Barcelona: Paidós.

Enseñar e investigar para transformar: Desafíos y Propuestas desde la Lingüística Social.

Zulma Segura
zulmasegura73@gmail.com
CERPACU – UNT

Palabras clave: aprendizaje, investigación, transformación, lingüística social

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo problematizar la relación que existe entre conocimiento científico y praxis y de qué manera lo que investigamos y enseñamos puede operar en la comunidad para transformar pequeños espacios donde las realidades son acuciantes y nos interpelan como docentes e investigadores. Un tema que no es nuevo en el ámbito académico, pero en el que quiero focalizar desde mi disciplina de formación: la Lingüística Social.

Quizás la pregunta disparadora de este trabajo alude a la tarea del docente universitario: ¿para qué enseñar? Para construir conocimiento científico con los alumnos, sería la primera respuesta; sin embargo, esta me lleva a otro cuestionamiento: ¿Para qué ese conocimiento? ¿Para transformar aspectos de la realidad? ¿Para que circule sólo en ámbitos académicos? Ese conocimiento, ¿es útil para la comunidad o es sólo patrimonio científico de un grupo reducido de intelectuales?

Esta intensa búsqueda de respuestas, me llevó a indagar otras propuestas teóricas que me las dieran. Mi posterior formación académica me dio algunas herramientas teóricas que me permitieron un abordaje mucho más profundo de las diferentes problemáticas que se me presentaban como docente e investigadora.

En mi formación como Licenciada en Letras, sufrí una crisis epistemológica y me cuestionaba, hasta qué punto la crítica literaria, las teorías sociales y lingüísticas que había aprendido me posibilitaban ese acercamiento a las múltiples problemáticas de una realidad compleja como la nuestra y desde qué categorías conceptuales.

Una de las primeras preguntas que me hice fue en relación a la categoría "sujeto" que tanto usamos los lingüistas y cómo enseñarla. Quería indagar sobre ese Sujeto presente en la oración o en los discursos y su correspondencia –o no- con algún sujeto real y concreto ya que se mostraba uniforme y encasillado en categorías de análisis inflexibles que me proporcionaban la gramática tradicional o teorías matrices de la lingüística como el estructuralismo o el generativismo o algunas otras teorías posteriores que analizaban el sujeto del discurso.

A fin de visualizar el problema del Sujeto, tomé los aportes de la Lingüística Social porque considero que esta noción, es fundamental para poder entender y llevar adelante una articulación entre teoría y praxis social, ausente aún en toda su dimensión en los ámbitos académicos.

Un "sujeto" para los profesores o licenciados en Letras tiene que ver por un lado, con los postulados de una gramática tradicional estructuralista y generativista que se aplicaba para el análisis sintáctico de oraciones. La lengua como sistema de signos que solamente se relacionaban oponiéndose unos a otros (Saussure) o como una gramática universal (GU) que después de transitar por un "baño de lenguaje", es capaz de generar múltiples combinaciones (Chomsky), me planteaban la existencia de un sujeto hablante ideal totalmente descontextualizado.

Por otro lado, las propuestas desde el Análisis del Discurso o desde la Lingüística del Texto tampoco eran suficientes para resolver mi inquietud sobre ese sujeto que trascendía el texto. Un sujeto tan complejo, no puede ser solo discursivo. Debe enmarcarse en un contexto situacional, deber ser concreto, real e histórico.

Lingüística Social. Una propuesta científica superadora

La Lingüística Social surge después de una larga tarea de investigación realizada por la Dra. Isabel Requejo, compartiendo la vida cotidiana con niños, adolescentes y adultos de comunidades, grupos e instituciones en la provincia de Tucumán, especialmente en el Valle de Tafí.

La situación político-social, cultural y educativa de nuestra provincia y país requiere del investigador -que trabaja con las ciencias del lenguaje- la capacidad de reconocer las perspectivas de abordaje crítico del lenguaje como la Lingüística Crítica y la génesis y desarrollo de la Lingüística Social (Requejo Isabel), modelo no ajeno a nuestros contextos sino nacido y pensado en y desde ellos.

Este modelo propone un abordaje crítico del sujeto social, desde el concepto de autoría de la palabra pensamiento, ya que plantea la necesidad de conocer los principios organizadores de la identidad lingüística en estrecha relación con la subjetividad, el orden socio-histórico, las condiciones de vida de los sujetos, sus tramas familiares y sociales, etc. Para Requejo, *la lingüística social se propone el estudio de la autoría de la palabra-pensamiento en ese proceso activo, contradictorio, transformador que implica la configuración de la identidad lingüística, desde su correlación dialéctica con: a) procesos socio-históricos en un orden social determinado; b) procesos de configuración de la subjetividad*[174].

Aun conociendo las bases epistemológicas de la Lingüística Social y relacionándola con otros modelos lingüísticos y otras ciencias sociales; considero que es fundamental el conocimiento de los sujetos con los que se trabaja desde toda ciencia. En este sentido, uno de los aportes principales de la L.S. es el concepto de Autoría de la Palabra-Pensamiento que esta propone.

Requejo la define así:

174 REQUEJO Isabel (2005). Lingüística Social y Autorías de la Palabra y del Pensamiento. Edic. Cinco. Bs. As. Pág. 63.

> "…conquista y derecho inalienable de cada ser humano que posibilita desarrollar y expresar en libertad, sin censuras ni humillaciones, aspectos de su propia identidad lingüística, cognoscitiva, afectiva, política y socio-cultural" (Requejo: 2005)

Para esta autora, la toma de conciencia desde la niñez de esa autoría, en tanto derecho, y un posicionamiento seguro y activo del sujeto ante la vida misma, contribuyendo a la gestación de una identidad fortalecida y garantía de una lectura del mundo que sea independiente.

La Autoría constituye un proceso de aprendizaje no lineal por medio del cual se toma conciencia de la importancia subjetiva, histórica y emancipatoria que tiene el hecho de poder expresar en libertad lo que cada sujeto piensa, en situaciones y en contextos heterogéneos.

Toda autoría –aún la científica- constituye una necesidad humana vital que solo adquiere sentido y destino desde, con y junto a otros seres humanos. Su génesis siempre es grupal, social.

La interdisciplinariedad como red de sostén científico

Remitiéndome a la introducción de este trabajo, considero que el enfoque del hacer científico actual debe ser intra e interdisciplinario; es decir, desde mi posición como lingüista debo establecer relaciones teóricas y epistemológicas con las lingüísticas tradicionales, con la lingüística crítica, el ACD, etc. y al mismo tiempo con otras ciencias que permitan un abordaje más completo del objeto de estudio o de la problemática que se desee investigar.

En consecuencia, las nociones que subyacen a un trabajo de investigación deben ser necesariamente aportes interdisciplinarios que permitan un abordaje más completo del objeto de estudio y actúen como red de sostén científico, en tanto permitan legitimar la tarea desde un marco de trabajo profundo y comprometido.

En el marco del capitalismo, que eufemísticamente hoy toma nombre de "globalización", los aportes epistemológicos desde el Materialismo Dialéctico también son significativos, dado que nos permiten reflexionar sobre la base económica, las transformaciones sociales, los sujetos y su relación con el orden socio-histórico. Lo que la Lingüística Social toma básicamente del materialismo dialéctico es la idea de que la praxis social es la que genera conocimiento y que esa praxis social se da en el marco de las relaciones humanas a las que Marx denomina relaciones sociales de producción.

Investigar la realidad objetiva

Para la Lingüística Social, la investigación surge a partir de la unidad teoría-práctica. La realidad es objetiva e independiente del sujeto y se produce un acercamiento a ella a fin de conocerla y transformarla. Dice Requejo que *"La experiencia social e histórica de los sujetos, no es solo un elemento exterior activante como afirma el generativismo, sino "estructurante del decir, sentir, hacer y pensar"*. Los sujetos, a partir de la experiencia, van incorporando aprendizajes sociales en una red de tramas vinculares.

Me parece interesante confrontar esta idea con la teoría sociológica de Berger y Luckman, por ejemplo, quienes van a objetivar el planteo del mundo vivido como la construcción del sentido común: es lo que nos enlaza en la vida cotidiana y se pergenia en la vida social. Cuando el investigador realiza una construcción científica realiza una construcción de sentidos. Esto alude a una construcción social de la realidad, a una construcción de sentidos articulados por la comunidad. Estos autores enfatizan en la naturaleza intersubjetiva del conocimiento en tanto se construye socialmente. El mundo social aparece como construcción significativa partir de la vida cotidiana. Peter L.Berger y Thomas Luckmann, se proponen el análisis de los mecanismos de la construcción social de la realidad[175]. Mientras que, para la Lingüística Social, lo social se construye a partir de la interacción real de unos con otros y el lenguaje es una herramienta que le permite a los sujetos simbolizar esa realidad objetiva; para Berger y Luckmann, los sujetos tienen incorporado lo social y lo manifiestan subjetivamente a través del lenguaje, porque el lenguaje posee la capacidad de hacer presente una variedad de objetos que están espacial, temporal y socialmente ausentes en un aquí y ahora. Plantean entonces que la sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetiva, y que las personas son productos de una sociedad que ellas mismas crean.

A modo de conclusión

El eje vertebrador de este trabajo se configuró desde la pregunta: **¿Conocer para qué?** Y esta pregunta va unida a la idea de poder construir conocimiento científico y gestar categorías conceptuales que puedan articularse con alguna problemática específica de la sociedad. Como investigadora y docente de la Universidad Nacional de Tucumán, he tomado una postura científica e ideológica. ¿En qué sentido? Creo que una de las grandes falencias de nuestro ámbito académico es la brecha –cada vez más grande- que se abre entre la producción de conocimientos y la sociedad en la que uno vive.

Esto puedo vislumbrar en las clases cuando los alumnos plantean su desconcierto cuando van a realizar sus prácticas pedagógicas, por ejemplo. ¿Cómo hace un docente de Lengua para enseñar en sectores populares donde las necesidades son múltiples, aparte de la de escolarizarse? ¿Qué lengua enseño? ¿La estándar en detrimento de la lengua materna de los alumnos? ¿La enseño en un marco de respeto por esa lengua que el niño o adolescente trae de su casa? ó ¿lo hago desde una actitud prescriptivista y normativista basada en el señalamiento de lo que es "correcto" e "incorrecto"? ¿qué categoría de sujeto utilizo para analizar las ideas?

¿Quiénes son esos sujetos con los que trabajo? ¿Me importa la historia que hay detrás de ellos? ¿O solo me erijo como docente depositario de un saber académico y, ese sujeto que me escucha debe recibir ese saber pasivamente?

175 BERGER, Peter. - Luckmann. (1966). The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge, NY: Doubleday.

Son cuestionamientos que surgen en clase pero que también me los hice a la hora de investigar. Por ejemplo, el término "informante", ¿es válido para designar a las unidades de análisis que quiero investigar? Los que trabajamos en el ámbito de la lingüística y de la semiótica, sabemos perfectamente cómo las palabras que utilizamos tienen una fuerte carga de significados.

Desde mi postura, prefiero trabajar con sujetos reales –no solo discursivos- con los que construyo conocimiento, no son simples "informantes", son activos y en la interacción de una entrevista, debe haber un ida y vuelta entre el investigador y los sujetos que se investiga. En nuestra doble tarea de investigador y docente universitario, debemos basar nuestra práctica desde el compromiso con ese otro al que se enseña o se investiga.

Creo que esa frase "*Pedes in terra, sidera visus"*, que le dio identidad a nuestra universidad, tenía su fundamentación. Y debe continuar teniéndola. Enseñar e investigar debe ser una tarea de devolución para la Comunidad; el conocimiento debe volver a ella enriquecido y estar a disposición para la transformación de las situaciones emergentes de una sociedad. Como dice Esteban Medina, *"la comunidad científica no está aislada del contexto social y político; por el contrario, reproduce en su interior toda la problemática compuesta por los conflictos, consensos, mecanismos de control social y asimilación"*[176].

La tarea del lingüista social es trabajar en equipo desde un abordaje intra e interdisciplinario, con investigadores de las Ciencias Sociales y miembros de la comunidad, con docentes y alumnos, a fin de establecer inter-relación operativa entre conocimiento científico y social por considerar que el conocimiento de la realidad objetiva e histórica, de la cual el lenguaje humano es una de sus manifestaciones más extraordinarias , constituye a la vez una potencialidad y un derecho social irrenunciable de todo ser humano.

Al investigar situaciones reales de aprendizaje y protagonismo social y comunicativo, participa de ellas en su condición de investigador y de protagonista tanto de la historia social como del proceso científico, histórico, político en el que se inscribe su trabajo. Opción epistemológica que redefine no solo el campo disciplinar sino, además, nuestra praxis. Praxis que se inscribe en un aquí y ahora y junto a otros y cuyos resultados de investigación serán discutidos y devueltos a la comunidad con la que se trabaja a fin de gestar condiciones para la transformación no solo discursiva del mundo.

Bibliografía

ALTHUSSER, Louis (1977). Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. En: bibliografía online del Curso de Postgrado dictado por el Prof. Rodríguez en el marco del Doctorado en Humanidades. UNT. Abril de 2013. https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxkb2N0b2h1bWFuaWRhZGVzfGd4OjY3NzNjMWMzZTFjOTlhM2M

176 MEDINA Esteban (1989). Conocimiento y Sociología de la Ciencia. Siglo XXI Edit. España. Pág. 314.

BERGER, Peter. - Luckmann. (1966). The social construction of reality. *A treatise in the sociology of knowledge, NY: Doubleday*.

MEDINA Esteban (1989). Conocimiento y Sociología de la Ciencia. Siglo XXI Edit. España

PRUS Robert (1996) Simbolic Interaction and Etnhographic Research. Intersubjectivity and the Study of Human Lived Experience. State University of New York Press, Albany. United States of America.

REQUEJO Isabel (2005). Lingüística Social y Autorías de la Palabra y del Pensamiento. Edic. Cinco. Bs. As.

Itinerario histórico de la formación lingüística en la carrera de Letras de la UNT: una aproximación epistemológica y glotopolítica

María Stella Taboada
mariastella.taboada@gmail.com
Julio César Sal Paz
jsalpaz@gmail.com
Departamento de Letras – UNT

Palabras clave: Planes de estudio del Departamento de Letras, Formación lingüística, Epistemología, Glotopolítica

Esta ponencia constituye el primer avance de una investigación a largo plazo en torno a la formación lingüística en la carrera de Letras desde la creación del Departamento de Filosofía y Letras en diciembre de 1937 -antecedente de la actual Facultad de Filosofía y Letras- hasta el presente.

Las motivaciones que nos han conducido a encarar este proyecto de investigación se relacionan con una preocupación que recorre nuestra experiencia desde la etapa de formación hasta la profesional como docentes e investigadores de esta universidad y de otros niveles educativos. Los autores de este trabajo, a pesar de la diferencia etaria, transitamos el mismo plan de estudios en dos etapas diferentes del país: la dictadura militar de 1976 y los gobiernos constitucionales posteriores. Sin embargo, esta distancia temporal no tuvo como correlato diferencias sustanciales en la estructura curricular, salvo las propiciadas por los profesoresen el ámbito de sus asignaturas, a través de actualizaciones, ampliacionesy/o reformulaciones de contenidos de los programas. De este modo, el progreso exponencial y la diversificación de las ciencias del lenguaje durante la segunda mitad del siglo pasado, así como los derroteros previos de las indagaciones lingüísticas y de la naciente disciplina a comienzos del siglo XX debían desarrollarse en una materia anual de noventa horas. De ahí que quienes íbamos a optar por la investigación y la educación lingüística nos graduábamos colmados de interrogantes y desafíos de formación en el área. Entre ellos se destaca la pregunta acerca del porqué de la identificación entre educación literaria y educación lingüística, cuando no de la subordinación de esta última a la primera. La situación descripta no solo caracteriza buena parte de la historia de la educación lingüística argentina, sino también europea, de la cual somos herederos. Este encuadre epistemológico abreva en fuentes milenarias: el modelo filológico normativista gestado por los gramáticos de Alejandría, precedido por las teorías del conocimiento dominantes en la reflexión lingüística griega, que identificaron estudio del lenguaje con gramática y subsumieron su indagación en la observación de su codificación escrita. La escolástica medieval reforzó este modelo subordinándolo al enfoque teológico. La educación lingüística quedó así restringida, por un lado, al estudio de la gramática latina como

condición y patrón organizador del pensamiento y, por el otro, a la literatura -autorizada- como modelo discursivo ejemplar (el *trívium* medieval y el *ratio studiorum* de los jesuitas). Esta perspectiva sobre el lenguaje definió la educación lingüística en las primeras universidades medievales y se proyectó asimismo a la primera del actual territorio argentino: la jesuítica de Córdoba. La fusión entre la literatura como referente discursivo y la gramática como referente cognitivo se afianzó con las ideologías lingüísticas propugnadas por las agencias de política lingüística creadas entre los siglos XVI y XVII (Academia Francesa de la Lengua, Real Academia Española, entre otras). En el caso de los países con tronco lingüístico en las variedades del español peninsular, estas instituciones continúan reforzando ideologías lingüísticas destinadas prioritariamente al campo educativo, auxiliadas por la labor de organismos satélites como la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) y la Academia Argentina de Letras (AAL) y de entidades estatales geopolíticas como el Instituto Cervantes). En los hechos la identificación entre educación literaria y educación lingüística se mantiene vigente en los espacios curriculares de todos los niveles educativos, donde la literatura no solo es un discurso artístico cultural sino que se concibe principalmente como discurso social modélico, canon lingüístico y laboratorio de estudio gramatical. En consecuencia, las otras múltiples discursividades sociales quedan reducidas a abordajes taxonómicos y tipológicos. Por su parte, en los diseños curriculares argentinos la educación lingüística se fragmenta en compartimentos que separan los procesos de producción y comprensión del estudio mismo del lenguaje, comprimido en etiquetas tales como "estudio sistemático de la lengua" o "reflexión sobre los hechos del lenguaje", solo por citar algunas. No obstante, detrás de estos rótulos diferenciadores, persisten idénticos contenidos, similares epistemologías y el predominio de una ideología monolingüística con horizonte en la lengua oficial de España. El cuestionamiento de la gramática normativa y del formalismo estructuralista -que coadyuvó a desplazar del campo científico a la primera- por parte de las ciencias del lenguaje que emergieron en la segunda mitad del siglo XX, ingresó tardíamente al sistema educativo argentino. Uno de los factores que incidió de modo determinante sobre este hecho fue la zaga de dictaduras militares que favoreció la persistencia de las ideologías escolástica y académicas. Así, la diversidad lingüística, las discursividades sociales, las prácticas lingüístico sociales de sujetos, grupos y comunidades y las ideologías y políticas lingüísticas, entre otros objetos disciplinares de estudio, tienen, incluso hoy, escasa o nula presencia como contenidos curriculares en la práctica educativa. Es decir, la crisis de los modelos normativos y formalistas penetró en el sistema educativo a partir de la década del 90 del siglo pasado, sin que la mayoría de los docentes encontrara otras alternativas para la educación lingüística, debido, entre otros factores, a su formación y a las inconsistencias y contradicciones de los encuadres curriculares vigentes. Este hecho redundó en un considerable afianzamiento de la confusión entre educación literaria y lingüística y generó en la práctica el progresivo desplazamiento de esta última como objeto de enseñanza- aprendizaje.

Si asumimos, por un lado que la universidad es la principal formadora de formadores (docentes de nivel medio y superior) y, por el otro, que los diseños curriculares cuentan como coautores a sus egresados o a docentes e investigadores en actividad, las problemáticas que advertimos, así como las fragilidades en la educación lingüística de nuestros ingresantes, nos reclaman retornar la mirada hacia nosotros mismos para plantearnos, entre otros interrogantes, ¿qué formación lingüística ha propuesto y propone hasta el presente, nuestra casa de altos estudios a lo largo de su derrotero?, ¿qué entendemos por formación lingüística profesional y por educación lingüística? y ¿cuáles son los anclajes históricos, epistemológicos e ideológicos de esas concepciones y prácticas? Preguntas de investigación fundamentales para replantear nuestro rol y avanzar en reformulaciones que se constituyan en aportes para los procesos de resolución.

De ahí que hemos decidido, en paralelo con otras investigaciones que estamos desarrollando sobre el tema, examinar la trayectoria histórica de la formación lingüística de los profesionales "en Letras", designación que por sí misma presupone alguna de las aristas epistemológicas e ideológicas del objeto de estudio.

Nuestras unidades de análisis son todos los documentos curriculares vinculados con la creación, modificación, transformación y/o anulación de planes de estudio, con la intención de detectar los contenidos de la educación lingüística en el nivel superior, sus sustentos epistemológicos y glotopolíticos (las ideologías lingüísticas que subyacen a la formación profesional).

En este sentido, esta aproximación preliminar constituye una investigación de carácter exploratorio que en el ámbito de nuestra universidad, y a excepción de los estudios en torno al Departamento de Letras que se encuentran efectuando colegas del mismo, no tiene precedentes en nuestro contexto académico. Paralelamente, durante el rastreo bibliográfico en torno al problema, no hemos hallado indagaciones especificas del tipo que planteamos aunque sí numerosas publicaciones relacionadas con otros aspectos de la formación profesional.

Por su parte, el relevamiento documental supone un desafío, pues si bien las resoluciones se encuentran publicadas en compilaciones históricas encaradas por la Universidad Nacional de Tucumán, resulta necesario complementar esta búsqueda en diferentes archivos para intentar localizar docentes responsables de los espacios curriculares, programas de asignaturas, orientaciones, puesto que los planes de estudio compilados no despliegan más que el nombre de las asignaturas con algunos lineamientos acotados de sus anclajes epistemológicos y glotopolíticos.

Ahora bien, en esta primera fase de exploración analizamos un corpus conformado por documentos curriculares correspondientes al período 1937–1960. El recorte histórico seleccionado obedece al hecho de que los planes posteriores al del año 1960 no presentan modificaciones sustanciales en relación con las asignaturas del área lingüística. De hecho, el de 1969, diseño previo al actual, replica la estructura curricular del bloque propuesto en el plan de 1960. No obstante, a finales de la década del 80 en el llamado plan transitorio -cuya

transitoriedad se extendió durante casi dos decenios- hubo una innovación que incorporó para la licenciatura, exclusivamente, una materia más a esta orientación.

En consecuencia, durante 45 años (de 1960 a 2005) la Facultad ofreció la misma estructura curricular para el área lingüística. Sin embargo, este "estancamiento" contrasta con los ocho diseños curriculares que se formularon entre 1937 y 1960. En este sentido, uno de los ámbitos que experimentó mayor número de modificaciones y recortes en términos de asignaturas fue precisamente el de la Lingüística, casi inexistente en algunas versiones. El período de cambios más significativos se originó durante las intervenciones del gobierno peronista a la UNT, etapa en la que su vez se crearon numerosas licenciaturas en lenguas y la Licenciatura en Antropología, con un enfoque novedoso en la indagación lingüística. Con todo, tuvieron corta vida, pues se declararon extinguidas en 1952.

Una de las conjeturas que manejamos para interpretar estos sucesivos cambios producidos en los espacios curriculares vinculados con los estudios lingüísticos es la existencia de tensiones epistemológicas e ideológicas dentro del área de formación lingüística, que se evidenciaban ya desde el primer plan quinquenal, entre las concepciones culturales enfocadas en lo regional -con anclaje en la Ciencia del Folklore y la Antropología- y las lingüísticas – condicionadas por el paradigma filológico tradicional (Taboada, 1999; Glozman, 2008). Es precisamente la persistencia de este modelo, con fuertes resabios escolásticos, el que consideramos define el derrotero de la formación lingüística en nuestra carrera, hipótesis central cuyo análisis expondremos en este trabajo.

Bibliografia

Buchbinder, P. (2005).*Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.

Glozman, M. (2008). La cuestión idiomática como objeto de debate. Aportes para un análisis retórico de los discursos sobre la lengua. *Rhêtorikê* 1: 1-20.

Puchi, R. (2012).Pasado y presente de la Universidad Nacional de Tucumán. Buenos Aires, Lumiere.

Suaiter Monetti, M. A. (2004). *Los estudios humanísticos en la Universidad Nacional de Tucumán, 1914-1945*. San Miguel de Tucumán, Departamento de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

Taboada, M. S. (1999). Exclusión y dependencia lingüística. La política de la Academia Argentina de Letras. En *Lenguaje, educación e ideología. Política lingüística en la Argentina y legitimación de la exclusión* (pp. 65-108). San Miguel de Tucumán, Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre Política y Planificación Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

Vanella, L. (2008). *El exilio europeo en la Universidad Nacional de Tucumán en lasdécadas de 1930 y 1940*. Córdoba, Oficina de Conocimiento Abierto, Universidad Nacional de Córdoba.

Villa Prieto, J. (2015). Contenidos lingüísticos y matemáticos de los tratados didácticos (Siglos XIII-XV). *Cuadernos Medievales* 19: 55-81.

Star Wars y la Antigua Roma: propuesta pedagógica para la escuela secundaria actual

Martín Urtubey
tinchourtubey@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Star Wars, Antigua Roma, educación, cine

Resumen

La proliferación de videojuegos, películas, series, novelas y cómics de ciencia ficción con elementos inspirados en los mitos de la Antigüedad abren la posibilidad de un nuevo acercamiento de los jóvenes a la reflexión sobre la vigencia de estos en los productos culturales que consumimos. Los fenómenos comerciales de la ciencia ficción y la fantasía en las últimas tres décadas revelanel fuerte interés del público (Rivero Gracia, 2009) y de los productores por la mitología, la cultura y la historia de las civilizaciones antiguas (Macías Villalobos, 2013). Diversas investigaciones realizaron aportes en cuanto a la inclusión de estos géneros en las aulas de ciencias naturales (Petit y Solbes, 2015; Grilli Silva, 2015) e historia (Gálvez de la Cuesta, 2009; Radetich, 2011; Martínez, 2016; Farrujia et al., 2018) para motivar a sus estudiantes a través del análisis de obras con las que están familiarizados.

El presente trabajo se proponeabordar la presencia de la historia de la Roma Antigua en la trilogía de 1999-2005 de *Star Wars*, dirigidas por George Lucas, para describir las ventajas y limitaciones que presentaría la aplicación de la serie de películas como herramienta pedagógica e incentivo para el estudio de la cultura y la historia romana en la educación secundaria.

George Lucas y su célebre *space opera*revolucionaron el mundo cinematográfico con la llegada a las salas de *Star Wars: Episodio IV – Una Nueva Esperanza*,en 1977. El creador, director y productor americano cambió la forma de hacer ciencia ficción con la creación y puesta en pantalla de un vasto universo que hasta la fecha sigue en expansión, sobre todo luego de que The Walt Disney Company adquirierasus derechos en 2012. Innumerables estudios han trabajado la saga desde áreas tan variadas como la psicología (Langley, 2017), la filosofía (Irwin, 2016), la ciencia y la tecnología (Cavelos, 2000), la historia del arte (Paglia, 2012), entre otras. Dada la expresa formulación de Lucas acerca de haber recurrido como fuente de inspiración a la historia de la civilización occidental, las editoras Nancy R. Reagin y Janice Leidlse dedicaron a la monumental tarea de reunir un equipo de investigadores con el objetivo de desentrañar todas las referencias históricas de la trama, los personajes y los escenarios de los seis primeros episodios (hasta ese momento los únicos) de la saga de *Star Wars*. Entre ellos, Tony Keenrealiza su aporte a *Star Wars and History* analizando los elementos romanos

presentes en la llamada ‘‘trilogía de precuelas’’ estrenadas entre 1999 y 2005. Dicha serie de películas se desarrollan, entre otras cosas, en torno a la transición de la República Galáctica al Imperio Galáctico y el simultáneo ascenso de Palpatine desde el Senado hacia la cabeza del Primer Imperio.

Bibliografía

Bermúdez, Á. (12 de febrero de 2018). De la República Romana al Primer Imperio Galáctico [Mensaje en un blog]. Rea Silvia. Recuperado de https://reasilvia.com/2018/03/star-wars-historia-roma-imperio/

Britanniae, B. (31 de diciembre de 2014). Star Wars & Ancient Rome. [Mensaje en un blog]. Latin Language Blog. Recuperado de https://blogs.transparent.com/latin/star-wars-ancient-rome/

Burns, K. (Productor). (2007). *Star Wars: The Legacy Revealed* [Documental]. Estados Unidos. Dehttps://www.youtube.com/watch?v=oZt5HRPLExQ

Cavelos, J. (2007). The science of Star Wars: An astrophysicist's independent examination of space travel, aliens, planets, and robots as portrayed in the Star Wars films and books. New York, Estados Unidos:St. Martin's Press.

Craven, J.(16 de marzo de 2018). Star Wars Architecture, Real and Digital. Is Star Wars Architecture Alien? [Mensaje en un blog]. ThoughtCo. Recuperado de https://www.thoughtco.com/star-wars-architecture-177933

Farrujia et al. (2018).“Una aproximación a la aplicación de los videojuegos y las tecnologías digitales a la enseñanza de la Historia”. En R. Molina de Dios, A. Morey Tous, C. Manera Erbina, G. López Nadal, A. Seguí Beltrán (Eds.), *Investigaciones en Historia Económica. Su transferencia a la docencia* (pp. 636-656). Palma de Mallorca, España: Universitat de les Illes Balears. Departament d’Economia Aplicada. Àrea d’Història i Institucions Econòmiques.

Gálvez de la Cuesta, M. (2009).“Aplicaciones de los videojuegos de contenido histórico en el aula”. *Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías. ICONO 14*(7).

Grilli Silva, J. (2015).“Cine de ciencia ficción y enseñanza de las ciencias. Dos escuelas paralelas que deben encontrarse en las aulas”. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias,1* (1), pp. 137-148.

Irwin, W. (2016). *Star Wars y la filosofía*. Barcelona, España: Roca Editorial.

Kenet, T. (19 de julio de 2018). T for Tiberius revisited [Mensaje en un blog]. Memorabilia Antonina. Recuperado de http://tonykeen.blogspot.com/

Klein, C. (2015). *The Real History That Inspired “Star Wars”*. New York, Estados Unidos: HISTORY. Recuperado de https://www.history.com/news/the-real-history-that-inspired-star-wars

Langley, T. (2017). *Psicología de Star Wars*. Madrid, España: Ediciones B.

Lillo Redonet, F. (2003).“Los recursos audiovisuales en la enseñanza de la Cultura Clásica, el Latín y el Griego.*Revista de investigación en educación*, (1), pp. 209-234.

Macías Villalobos, C. (2013).“Aplicaciones didácticas de los videojuegos en el ámbito del mundo clásico”.*Revista de Estudios Latinos*, (13),pp. 203-238.

Martínez, Ó. (2016). *El uso de videojuegos en la enseñanza de Ciencias Sociales (Historia) en Educación Primaria* (Trabajo de fin de grado). La Rioja, Argentina: Facultad de Letras y de la Educación, Universidad de La Rioja.

Paglia, C. (2012). *Glittering Images: A Journey Through Art from Egypt to Star Wars*. Vintage. New York, Estados Unidos: Pantheon Books.

Petit, M. y Solbes, J. (2016).“El cine de ciencia ficción en las clases de ciencias de enseñanza secundaria (II). Análisis de películas”. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias,13*(1), pp. 176-191.

Radetich, L. (2011).“El buen uso del cine en la enseñanza de las ciencias sociales”. *Uni-pluriversidad, 11(3).*

Reagin, N. y Leidl, J. (Eds.). (2013). *Star Wars and History*. New Jersey, Estados Unidos: John Wiley & Sons, Inc.

Rivero Gracia, M. (2009). “El aprendizaje del mundo romano. Fuentes de conocimiento no formal del alumnado de secundaria”.*Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (23), pp.61-69.

Taylor, C. (2014). How Star Wars Conquered the Universe: The Past, Present, and Future of a Multibillion Dollar Franchise. New York, Estados Unidos: Basic Books.

Tollen, D. (17 de enero de 2016). Star Wars and History: Roman Republic and Empire [Mensaje en un blog]. Pints of History. Recuperado de https://pintsofhistory.com/2016/01/17/star-wars-and-history-roman-republic-and-empire/#respond

http://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/NovelaCienciaFiccion/Introduccion/

Autorías de la palabra-pensamiento y procesos identitarios en espacios educativos de Tucumán

Agustina Victoria
aguvictoria29@gmail.com
CERPACU – UNT

Palabras claves: autorías, literatura, identidad, educación

Este trabajo se enmarca en el proyecto *Autorías de la palabra-pensamiento en niños y adolescentes de Tucumán (Argentina), Santa Clara (Cuba) y Ecuador. Prácticas educativas inclusivas*[177], el cual tiene como objetivo indagar concepciones y valoraciones de la escritura en alumnos, niños y adolescentes, de estos países, así como las particularidades de esta escritura, tomando en consideración los factores estructurantes de la identidad propia en el proceso desarrollado.

El presente tiene como propósito analizar los factores que se manifiestan como constructores del canon escolar (lo político, lo institucional, lo personal) para luego deconstruir y encontrar los modelos de lectura que se conforman como cimientos de los mismos, buscando dilucidar de qué manera esto influye en el estudio escolar de la literatura y si estos modelos, a su vez, son propicios para crear las herramientas necesarias para expresar su lenguaje-pensamiento con espontaneidad y libertad. Considerando a la lectura y escritura como prácticas socioculturales, entendemos que esta debe tener como objetivo primordial valorizar las significaciones y nuevas lecturas que pueden hacer los estudiantes como sujetos críticos y reflexivos que tienen capacidades valiosas para adentrarse en los textos y manifestarse en plenitud subjetivamente.

Para este análisis, tomaré como punto de partida tres experiencias desarrolladas en el ámbito educativo y sus respectivas producciones a partir de actividades propuestas tanto por las docentes a cargo como por nosotras en el rol de investigadoras/docentes:

- Dos prácticas de enseñanza-aprendizaje, la primera en el 6to año de una escuela pública tradicional de la capital tucumana, ubicada en el microcentro, realizada como residencia docente en el trayecto de formación pedagógico de la Carrera de Letras;
- la segunda, circunscripta en un Taller de Formación Docente, dentro del 2° Ciclo de actividades "Rodolfo Walsh: Literatura y Periodismo" organizado por el Ministerio de Educación de Tucumán;
- y la tercera, una serie de entrevistas realizadas en una escuela rural de alta montaña tucumana, circunscripta en mi propuesta de clase para el concurso de Auxiliar Estudiantil del Instituto para el Rescate y Revalorización del Patrimonio Cultural (CERPACU).

177 Proyecto en convenio entre la Cátedra de Lingüística General II, Instituto para el Rescate y Revalorización del Patrimonio Cultural-CERPACU (Facultad de Filosofía y Letras, UNT) y Universidad Marta Abreu (Santa Clara-Cuba), desde 2016 a la fecha. El mismo es dirigido por la Dra. Isabel Requejo (UNT). Integrantes: Llanes Campi Alejandro, Medina Silvana, Saracho Sonia, Segura Zulma, Victoria Agustina.

Tomo, como eje vertebrador de este trabajo, el concepto *autorías de la palabra-pensamiento*, definidas como "conquista y derecho inalienable de cada ser humano, que posibilita desarrollar y expresar en libertad, sin censuras, humillaciones ni imposiciones, aspectos de su propia identidad lingüística, cognoscitiva, afectiva, política y sociocultural" (Requejo, 2005). Buscaré reflexionar sobre los objetivos que se buscan con la enseñanza de la Literatura, cómo algunas prácticas se presentan ajenas a la producción del pensamiento de los jóvenes y niños en nuestra provincia, así como la importancia de privilegiar modelos que realicen una bajada teórica que revalorice los referentes culturales, familiares, historia e identidad propia de los sujetos que intervienen en la práctica educativa.

Como profesionales y estudiantes de las Letras, solemos están bombardeados por discursos que ponen en jaque el estatuto de la Literatura incluso en la escuela. Podemos decir que esta práctica siempre ha tenido un lugar controvertido en el currículum escolar, dando cuenta esto de las tensas relaciones entre campo literario y pedagógico, debido a que su incumbencia siempre es puesta en duda, porque se la considera una desviación del lenguaje cotidiano o porque, muchas veces, es entendida como una práctica estética elitista. El desafío que se presenta es re-pensar nuestras prácticas y accionares en el aula de manera que podamos instalar la idea de que la Literatura debe presentarse como un campo de construcción cultural, colectiva, subjetiva y de profunda reflexión discursiva.

Propongo tres dimensiones de análisis para abordar la problemática mencionada:

a) En primer lugar, las *relaciones entre campo literario y pedagógico*, siguiendo las propuestas de Gustavo Bombini[178] en cuanto a las "leyes" que intervienen y restringen el espectro de acción de la Literatura:

Las *leyes de usufructo*, referidas al conjunto de limitaciones que se imponen desde la institución donde se bloquea el carácter autónomo y subjetivo del conocimiento literario y se busca supeditarlo a cuestiones éticas, gramaticales e incluso psicológicas. Respecto a esto, Bombini sostiene:

> "(…) la literatura puede aparecer sometida a distintos mandatos moralizantes, psicológicos o pedagógicos, que encuentran en la escuela un medio eficaz para su transmisión. Al respecto, María Adelia Díaz Rönner ha señalado la existencia de lo que denomina "intrusiones" de la psicología y la psicología evolutiva, de la pedagogía y de la ética, a la vez qye reclama la automización de la práctica literaria frente a las imposiciones de la cultura escolar que acabarían por desdibujar el objeto en cuestión."

Por otro lado, las *leyes de canonización*, variables y sumidas ante distintas fuerzas y presiones de diferente índole (político, social, económico, personal), por tanto se conforma como un espacio dinámico y conflictivo que, además, está atravesado por distintos criterios de selección y diversas instituciones que van imponiendo su fuerza de poder. Esto es fácilmente comprensible a través de una pequeña historización del canon y sus variaciones a lo largo de

178 Bombini, G. (2005) La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura. 1° Ed. Buenos Aires.

nuestra historia. Por ejemplo, en la década del 60, el fenómeno editorial del Boom Latinoamericano, un fenómeno extraescolar, influyó directamente en las prácticas de lectura en la escuela. Luego, en los 70, las ya conocidas condiciones políticas, reconsolidaron el modelo historiográfico de la literatura y se dan harto conocidos procesos de censuras y listas negras de ciertos autores y textos, eliminando, por ejemplo, los que habían sido incorporados en la década anterior. Más adelante, en los 80, se da una ampliación importantísima del canon provocada por un fuerte desarrollo de la empresa editorial e irrumpe en el canon escolar el surgimiento de una literatura infantil o para niños.

b) La *cuestión didáctica*, dimensión en la cual propongo repensar el rol docente dentro del aula, identificando los distintos paradigmas en donde se erigen diversas formas de acción, analizando los resultados de estos accionares a la luz de los objetivos que se buscan alcanzar con la enseñanza de la Literatura. Me centraré en los modelos que algunos autores, como Gustavo Bombini, dejan entrever en sus textos:

- La *comprensión lectora*, entendida como el despliegue de "procedimientos" que los alumnos *deben* efectuar a la hora de enfrentarse a un texto, este modelo lleva consigo la idea de que existe un sentido único e invariable en los textos que los lectores/estudiantes simplemente tienen que encontrar en las redes ocultas del mismo para luego reproducirlo lo más fielmente posible, lo cual supone, claramente, un sujeto pasivo que se limita a reproducir un sentido "correcto", considerado así por el poder o autoridad del aula, quien es el portador de una verdad irrefutable e incuestionable.

- Las *pedagogías del placer*, tendencias "antiintervencionistas", según las cuales la práctica de la enseñanza de la literatura en la escuela se reduce a la puesta en contacto de los alumnos con los textos, intentando solamente privilegiar un acercamiento feliz, ameno y placentero con ellos. Estas postulan una relación naturalizada de los textos y los lectores siempre dispuestos a ser receptores entusiastas de las propuestas que se le acercan, si esto no sucede así, el docente adopta una postura "paternalista", acercando otro tipo de textos "menos desafiantes" o "más accesibles". Sin embargo, los autores con los cuales trabajamos, dejan ciertas inquietudes e interrogantes acerca de la pertinencia de estas tendencias desescolarizantes a la hora de pensar a la escuela como el ámbito por excelencia para la democratización de las prácticas de lectura.

- Por último, *el taller*, práctica superadora por la cual se busca articular los modos de leer de los alumnos con los conocimientos a enseñar. Esta propuesta didáctica implica una nueva reposición de concepciones de sujetos lectores y productores de sentido, que nos llevan a pensar nuevas formas de acción dentro del aula. Aquí los sujetos son seres críticos y activos en la producción del conocimiento, que acercan todo su bagaje identitario, historia social e individual, para generar relaciones y apropiaciones genuinas de los textos. Es una modalidad de trabajo completamente alejada del rol tradicional docente y, por lo tanto, no estamos ante la presencia de la unidireccionalidad de los saberes ni de alguien que los controle, sino que hay una producción in situ de saberes, mediante la práctica y reflexión sobre ellas, presentándose, por tanto, como una práctica didáctica superadora.

c) En tercer lugar, la producción como fruto de las prácticas de taller en el aula, en contraposición con aquellas otras que restringen las expresiones de las autorías propias, regimentando la palabra mediante imposiciones, silenciamientos o humillaciones, tan presentes en el ámbito educativo y reproducido sistemáticamente, sin una postura crítica, por parte de los docentes.

Considero pertinente, además, tomar las propuestas de Pichón-Riviére[179] (1971) como transversales a la hora de pensar la metodología a desarrollar, considerando al *hombre en situación*, es decir entendido en una relación dialéctica con el medio y el mundo, indivisible de estos factores y emergente de la estructura social que lo contiene. Este *sujeto in situ* se construye histórica y socialmente en una praxis, en una actividad transformadora del medio para producir su propia vida. Es necesario pensar a los sujetos participantes de la investigación con todo el bagaje identitario atravesados por el medio social que los conforma para comprender la importancia de las manifestaciones de sus propias autorías en los procesos educativos a analizar.

Partiendo de lo antes mencionado, la propuesta metodológica abarca las siguientes actividades:

a) La entrevista no estructurada o libre, con preguntas abiertas, sin un orden preestablecido, que fue articulándose a partir de las características que fueron adquiriendo las conversaciones con los entrevistados, lo cual permitió adecuarse a las respuestas que fueron surgiendo en pos de los intereses perseguidos en la investigación.

b) El taller de lectura y escritura[180], propuesta que busca generar una reflexión del orden lingüístico o literario para acrecentar el conocimiento, modalidad completamente alejada del rol tradicional docente, por lo cual no existe una unidireccionalidad del conocimiento y se crean las condiciones propicias para la práctica y reflexión.

A manera de cierre, dejo abierta la reflexión sobre lo indispensable que es pensar qué significa estudiar Literatura, qué es lo que aportamos desde el aula para la conformación de sujetos de derecho y empoderados desde nuestras áreas. Es necesario generar las condiciones para que los sujetos se hagan partícipes de la cultura escrita y letrada abriendo la posibilidad de reflexiones genéricas, lingüísticas y, sobre todo, discursivas, que los lleven a desmantelar y desnaturalizar discursos peligrosos para su conformación tanto individual como social, propiciando la libertad de la producción de autorías propias como derecho inexcusable.

Bibliografía

Alvarado, M.; Pampillo, G. (1988) *Talleres de escritura.* Coquena Grupo Editor. Buenos Aires.
Bombini, G. (2005) La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura. 1° Ed. Buenos Aires.

179 Pichón-Riviere, E. (1971) "La Psicología Social" en Psicología de la vida cotidiana. Ed. Nueva Visión
180 Alvarado, M.; Pampillo, G. (1988) Talleres de escritura. Coquena Grupo Editor. Buenos Aires.

Pichón-Riviere, E. (1971) "La Psicología Social" en *Psicología de la vida cotidiana*. Ed. Nueva Visión

Requejo, María I. (2005) Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento. Ed. Cinco.

2 (b) Enseñanza de lenguas extranjeras y realidades socioculturales

En este sub-eje las contribuciones indagan sobre la vinculación de la enseñanza de lenguas extranjeras con estudios socioculturales de modo de construir puentes entre la didáctica de las lenguas y las diferentes realidades que los contextos reflejan. Al mismo tiempo puede abordar las actuales temáticas: Poscolonialismo (transculturalidad, multiculturalidad, orientalismo, globalización, nuevos cosmopolitismos, etc.) neohistoricismo, teoría de género, estudios de la mujer, discurso sobre poder, estudios diaspóricos, traducción, subalteridad, etc.

Tipos de preguntas de comprensión de lectura en Lengua Extranjera Inglés en Tucumán

Jorge A. Abboud
abboudjorgea@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: tipos de preguntas; comprensión de lectura; lengua extranjera inglés; adquisición.

Introducción

Este trabajo surge a raíz de los resultados de una investigación exploratoria previa sobre las tareas de lectura usadas en clases de Lengua Extranjera Inglés en secundarias de la Capital y el Gran San Miguel de Tucumán (Abboud, 2017), donde los cuestionarios obtuvieron la frecuencia de uso más alta. En el presente estudio se indaga sobre los tipos de preguntas que los docentes formulan para el desarrollo de la lectura en inglés.

Marco Teórico

Se adopta una perspectiva didáctica y otra cognitiva. La perspectiva didáctica está fundada en el concepto de *technemes* de Stevick (1959) (revisitado, entre otros, por Larsen-Freeman, 2013 y Nation, 2016). Por su parte, en la perspectiva cognitiva se toma el concepto de 'validez de contexto' de Weir (2005) y de 'iteración' de Larsen-Freeman (2013).

La perspectiva didáctica

Stevick (1959) sostiene que para variar el ritmo de la clase no es necesario cambiar de tarea, sino modificarla, generando una nueva técnica, que él denomina *techneme*. Las *technemes* sirven para calmar la intranquilidad de los alumnos "más débiles" y para presentar cierta dificultad a los alumnos "más fuertes". Stevick ilustra su propuesta con un cuestionario en el que clasifica las preguntas de manera simple pero funcional. Según la forma, distingue entre preguntas:

- si/no;
- con alternativas;
- con palabras interrogativas.

Según el contenido, clasifica las preguntas, en orden creciente de complejidad, en:

- literales (aquellas cuya respuesta se encuentra en la redacción del texto);
- inferenciales (aquellas cuya respuesta está implícita en el contenido);
- personales (aquellas relacionadas con la vida de los alumnos).

Estos tipos de preguntas se entrecruzan, obteniendo así nueve tipos con distintos grados de complejidad que pueden motivar la participación de todos los alumnos de la clase,

independientemente de su desarrollo lingüístico en inglés. En la Tabla 1 se transcribe en castellano[181] el ejemplo propuesto por Stevick (1959:47):

FORMA	CONTENIDO		
	Literales	Inferenciales	Personales
Si/No	¿El niño está sosteniendo una escoba?	¿Está enojada la madre del niño?	¿Limpias tu habitación?
Alternativas	¿El niño está sosteniendo una escoba o un juguete?	¿Está la madre del niño satisfecha o enojada?	¿Vos limpias tu habitación o tu mamá?
Palabras Interrogativas	¿Qué está sosteniendo el niño?	¿Cómo se siente la madre del niño?	¿Quién limpia tu habitación?

Tabla 1. Tipos de preguntas según su contenido y su forma (Stevick, 1959)

Aunque diseñada en el marco del audiolingualismo, esta propuesta es útil incluso hoy, tal como señala Larsen-Freeman (2013), quien retoma la propuesta de Stevick, la redimensiona y le da vigencia cuando se pregunta "¿cómo podemos enseñar [a los alumnos] en un modo que los prepare para trascender contextos, para usar su conocimiento más allá del aula?" (p.197). Su respuesta son las *technemes*, ya que dan oportunidades a los alumnos para hacer adaptaciones según modificaciones de contextos o de tareas.

Esta idea de movilizar el aprendizaje "más allá del aula" es la que apunta hacia la perspectiva cognitiva.

La perspectiva cognitiva

El propósito principal del aprendizaje de una lengua es prepararse para una comunicación significativa (Dornyei, 2013), en situaciones reales de uso fuera del aula. Este requisito se aborda aquí desde el concepto de 'validez de contexto' de Weir (2005), que, aunque desarrollado para la evaluación de lenguas extranjeras, se puede aplicar a la enseñanza por la cercanía de ambos procesos (Alderson, 2000; Abboud, 2013).

Para Weir (2005), la validez de contexto "trata sobre el grado en que la selección de tareas en un examen es representativa del universo más amplio de las tareas de las cuales se asume que el examen es una muestra […]" (p.19). Se encuentra aquí la necesidad de incluir tareas que representen aquellas que se encuentran en el mundo fuera del examen, en situaciones de uso real más allá del aula.

En relación con la importancia de la práctica de distintas tareas, Larsen-Freeman (2013) hace referencia a la "iteración" como repetición significativa, ya que el contexto en el que se usa la lengua varía continuamente. La idea principal es que los alumnos necesitan practicar repetidamente las tareas, pero se deben variar las situaciones discursivas, de manera que "efectivamente conduzcan al uso de la lengua en situación, dentro de variados contextos

181 La traducción de esta cita y las demás cuyas fuentes originales están en inglés me pertenecen.

lingüísticos y discursivos" como expresa Villecco (2013:20). Estas repeticiones significativas contribuyen al desarrollo de una lengua extranjera.

Metodología

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 21 profesores de Tucumán, quienes se desempeñan en uno o más niveles del sistema educativo: primario, secundario y superior (universitario y no universitario).

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizó una encuesta. Los profesores debían elaborar las preguntas que les harían a sus alumnos luego de la lectura de un texto dado[182]. Con este diseño, se intenta evadir los problemas de los autoreportes. El instrumento usado en este estudio permite obtener los datos de modo más directo, ya que funciona como si los profesores estuvieran planificando su trabajo alrededor de un texto y dejando registro de ese trabajo. De este modo, entonces, el instrumento muestra a los profesores en acción, en lugar de mostrarlos describiendo su acción.

Recolección de datos

Los participantes no fueron informados sobre el objetivo del estudio en el que estaban participando, de manera que la confiabilidad en la recolección de datos no se viera afectada.

Resultados

Se obtuvo un total de 156 preguntas, con un promedio de 7,5 preguntas por profesor, en un rango de 5 a 10 (los participantes podían elegir la cantidad de preguntas a realizar).

La Tabla 2 muestra la cantidad de preguntas y la frecuencia relativa según la forma de las preguntas.

Forma	Cantidad	Frecuencia relativa
Palabra Interrogativa	115	0,74
Si/No	37	0,24
Alternativas	4	0,02

Tabla 2. La cantidad y la frecuencia relativa de cada tipo de pregunta según su forma

La más usada es la pregunta con palabras interrogativas (0,74), mientras que la segunda es la pregunta si/no (0,34). La pregunta con alternativas (0,02) se ubica en último término.

La Tabla 3 muestra la cantidad de preguntas y la frecuencia relativa según el contenido.

Contenido	Cantidad	Frecuencia relativa
Literal	107	0,69
Inferencia	32	0,21
Personal	17	0,10

182 "BBC Fawlty Towers", extraído de Eales y Oakes (2011).

Tabla 3. La cantidad y la frecuencia relativa de cada tipo de pregunta según su contenido

En cuanto al contenido, las preguntas literales (0,69) son las más usadas, seguidas por las preguntas inferenciales (0,21). Por último, las preguntas personales (0,10) son las menos usadas.

Discusión

Considerando la forma, se observa que las preguntas con palabras interrogativas muestran una diferencia porcentual muy marcada (208%) sobre las preguntas si/no. Estos dos tipos componen el 98% de las preguntas obtenidas. Las preguntas con alternativas son escasamente consideradas, mostrando una diferencia porcentual altamente significativa con las si/no, de 1100%. Una representación gráfica, donde se pueden apreciar estas diferencias, se muestra en el Gráfico 1.

Se reconoce una marcada propensión hacia el abandono de las preguntas con alternativas, justamente las más simples de contestar ya que la respuesta es una de las opciones mencionadas en la pregunta misma. Este tipo de preguntas sirve, siguiendo a Stevick (1959), para implicar en la tarea especialmente a los alumnos con menor competencia lingüística de la clase.

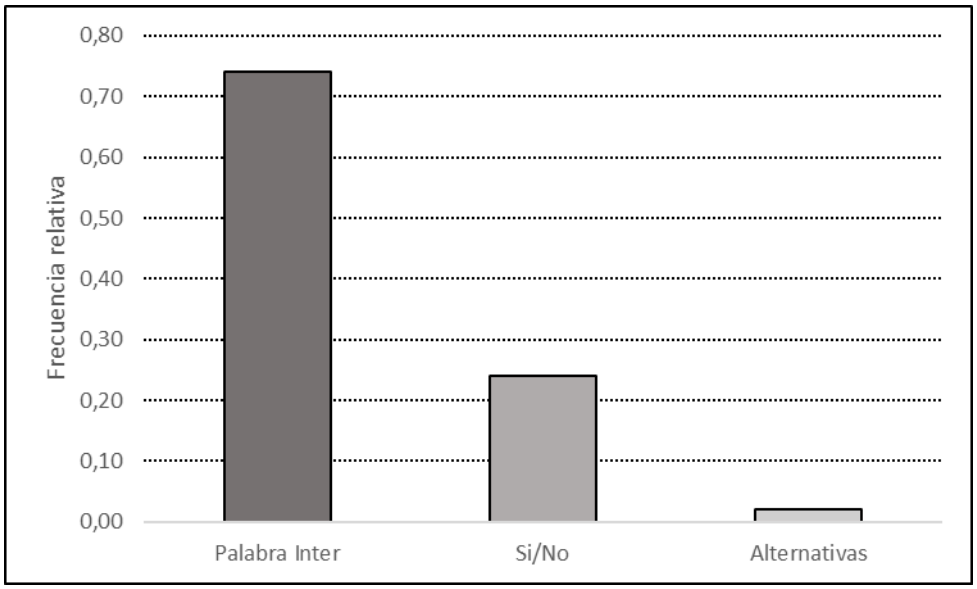


Gráfico 1. El porcentaje relativo de los tipos de preguntas según su forma

Por su parte, el análisis concerniente al contenido, muestra que las preguntas literales, ubicadas en primer lugar, están muy por encima de las segundas, las preguntas inferenciales (por una diferencia porcentual de 228%). Estos dos tipos constituyen el 90% de las preguntas

recolectadas en este estudio. El resto está compuesto por las preguntas personales, las que se ubican por debajo de las inferenciales (con una diferencia porcentual de 88%). El Gráfico 2 muestra la frecuencia relativa de cada tipo para una referencia visual de la diferencia porcentual.

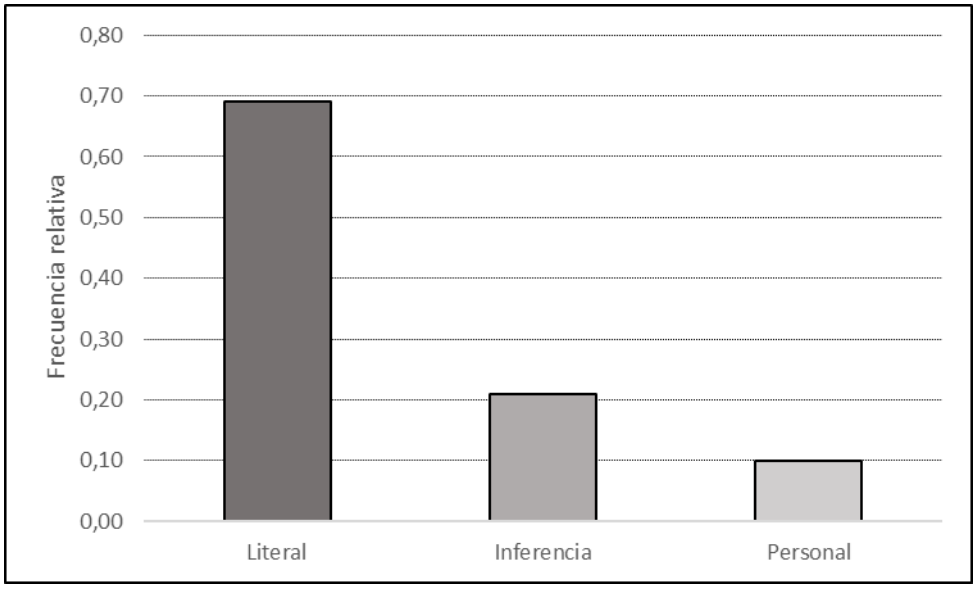


Gráfico 2. El porcentaje relativo de los tipos de preguntas según su contenido

Esta tendencia al uso de solo algunos tipos, evidenciada por las preguntas que formularon los docentes participantes, advierte sobre la necesidad de enfatizar la importancia de atender a la forma y al contenido de las preguntas que se usan en clase, con el fin de incluir distintos grados de complejidad de las mismas. Las razones para considerar los nueve tipos de preguntas aquí planteados responden tanto a la perspectiva didáctica como a la cognitiva.

Dentro de la perspectiva didáctica, se puede mencionar la necesidad de establecer desafíos que los alumnos puedan alcanzar según su nivel lingüístico particular. Siguiendo a Stevick (1959), si se modifican los cuestionarios para incluir preguntas simples y complejas en cuanto a forma y contenido, los alumnos "débiles" sentirán que pueden hacer algo con la lengua y los alumnos "más fuertes" sentirán que pueden demostrar y practicar lo que saben.

Respecto de las razones cognitivas, si se usan reiterada y significativamente preguntas de distintos tipos, el foco de atención de los alumnos se desplazará hacia el uso de la lengua, tal como lo describe Larsen-Freeman (2013) con su concepto de iteración. De esta manera, los alumnos estarán más interesados en responder a la situación comunicativa que en pensar acerca de las estructuras lingüísticas. Además, al variar los contextos en los que aparece la lengua, se incrementan las posibilidades para que la adquisición ocurra (Villecco, 2013).

Por último, resulta relevante destacar que la variación de las estructuras en el *input* y el uso de distintos entornos donde aparece asume características de validez de contexto,

acercando las situaciones áulicas a las situaciones de uso real, lo que refuerza las posibilidades de adquisición.

Conclusión

Con las *technemes*, Stevick (1959) propone modificar técnicas dentro de las tareas para obtener mejores resultados; modificar los tipos de preguntas de los cuestionarios es una de sus posibles aplicaciones.

Pareciera haber tipos de preguntas involuntariamente olvidados por los docentes, los cuales podrían servir propósitos didácticos y cognitivos. La idea de ofrecer una variedad de tareas para el desarrollo de la comprensión de textos en inglés no es nueva; lo que podría resultar novedoso es la necesidad de diseñar cuestionarios considerando todos los tipos de preguntas, de manera sistemática. De este modo, se intenta involucrar a todos los alumnos en la tarea y se ofrecen posibilidades más auténticas de uso de la lengua y de reutilización de estructuras lingüísticas en contextos diversos, lo que contribuiría a la adquisición de la lengua extranjera.

Bibliografía

Abboud, J. (2013). Tipos de ítems evaluativos. En Villecco, M. E. (ed.*). Adquisición y didáctica de lenguas materna y extranjeras. Lenguas Extranjeras: desafíos de adquisición* (pp.55-63). San Miguel de Tucumán: Editorial Pimiento.

Abboud, J. (Mayo de 2017). Frecuencia de uso de tareas de lectura en las clases de Lengua Extranjera Inglés en Tucumán. En VI Jornadas para Profesores de Lenguas Extranjeras: Adquisición y Didáctica de Lenguas Extranjeras en la Escolaridad. Jornadas llevadas a cabo en Tucumán, Argentina.

Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dornyei, Z. (2013). Communicative Language Teaching in the twenty-first century: the 'Principled Communicative Approach'. En Arnold, J. y Murphey, T. (eds.). *Meaningful action: Earl Stevick's influence on language teaching* (pp.161-171). Cambridge: Cambridge University Press.

Eales, F., y Oakes, S. (2011). *Speakout: Elementary Students' Book with Active Book*. Essex: Pearson Education Limited.

Larsen-Freeman, D. (2013). Complex systems and technemes: learning as iterative process. En Arnold, J. y Murphey, T. (eds.). *Meaningful action: Earl Stevick's influence on language teaching* (pp.190-201). Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, P. (2016). A lexical journey. En Ellis, R. (ed.). *Becoming and Being an Applied Linguist* (pp.47-58). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Stevick, E. W. (1959). 'Technemes'" and the rhythm of class activity. *Language learning 9*. 45-51.

Villecco, M. E. (2013). La reflexión metalingüística, metadiscursiva y metacognitiva al servicio de la adquisición de competencias discursivas en Lengua Extranjera. En Villecco, M. E. (ed.*). Adquisición y didáctica de lenguas materna y extranjeras. Lenguas Extranjeras: desafíos de adquisición* (pp.16-21). San Miguel de Tucumán: Editorial Pimiento.

Weir, C. (2005). Language Testing and Validation. An Evidence-based Approach. New York: Palgrave Macmillan.

Memoria, escuela y adolescencia en la década del 70: las novelas de Claudia Piñeiro y María Rosa Lojo en la clase de español lengua extranjera

Elena Victoria Acevedo de Bomba
evabomba@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras. UNT

Palabras clave: novelas argentinas, español lengua extranjera, contexto socio-histórico

> …en la novela, la persona es fundamentalmente una persona que habla. La novela necesita de hablantes que le otorguen su lenguaje, su palabra ideológica. El género novelístico requiere la ampliación y profundización del horizonte lingüístico, el perfeccionamiento del modo de percibir las diferencias socio-lingüísticas.
> (Mijail Bajtin. *Las fronteras del discurso*.Pag. 69)

> La historia, el mundo social, los acontecimientos de la vida individual también están conformados por las invenciones de la imaginación artística. La ficción obra como el otro lado que ilumina lo real con su presunta irrealidad. El imaginario simbólico forma parte activa de la concepción de un país…
> Jorge Monteleone. *La Argentina como narración*

Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera se vincula con el uso de la lengua no solo en situaciones pragmáticas de comunicación cotidiana sino también en la interacción vinculada con la cultura en todas sus posibles manifestaciones. Así lo explica claramente Barbara Cassin:

> En los manuales para estudiar lenguas, casi nunca hay poemas. Se enseña a decir: 'Buenos días, ¿Cómo le va? Tengo ganas de ir al cine. ¿Me podría traer un café?' pero rara vez se enseña a escuchar la lengua en sus textos y en sus poemas. Entonces, de alguna manera, no la van a tener en el oído, o en el cuerpo, y no van a disfrutar de ella de manera auténtica. No van a saber cómo dibuja el mundo.
>
> Bárbara Cassin, *Más de una lengua.* (2012, p. 16)

La novela como género discursivo permite al aprendiente de español lengua extranjera disfrutar de un relato donde el multilingüismo se expresa en la figura de sus hablantes. El argumento de la novela, en efecto, representa a los hablantes y a sus universos ideológicos. (Bajtin: 2011,70).

El propósito de este trabajo es una aproximación a dos novelas de las escritoras argentinas Claudia Piñeiro y María Rosa Lojo que pueden ser abordadas en la clase de español lengua extranjera de acuerdo a los propósitos y metas de los niveles C1 C2 descriptos por el *Marco común de referencia.*

En el logro de estas metas lingüísticas y culturales juega un papel importante la literatura que ayuda a expresar los propios pensamientos y sentimientos, como también a comprender otras visiones de mundo.

Tenemos presente que el Consejo de Europa ha reconocido ampliamente que la literatura constituye un patrimonio valioso que hay que proteger y desarrollar. En líneas generales podemos decir que a partir de la aproximación a diversos géneros literarios, se propicia el goce estético de la lengua y pueden concretarse otras metas vinculadas con la oralidad, la escritura, competencias interculturales y sociolingüísticas.

A través de la lectura de estas dos novelas argentinas los aprendientes de español podrán llevar a cabo actividades metacognitivas y de socialización al re-narrar, argumentar, contextualizar, describir, enunciar conclusiones, reconstruir relatos, detectar voces en el texto e instancias de la enunciación.

Entre las actividades sugeridas de prelectura y para iniciar la interacción oral, resulta conveniente estimular a los aprendientes a describir los paratextos edioriales - tapa y contratapa de los libros- a realizar hipótesis semánticas, comentar los epígrafes iniciales, indicar cómo se organizan las novelas desde el punto de vista de la construcción textual siguiendo la información dada por el índice.

Una vez leídas las obras es posible abordar sus categorías narratológicas. Sabemos que toda historia puede ser narrada de diversos modos. El *tiempo* en la novela puede ser objeto de reflexión por cuanto el narrador alterna los sucesos contemporáneos con los del tiempo pasado y rastrear las marcas gráficas y discursivas de ese paso temporal.

Daniel Cassany (1995, p. 224) ha sugerido prestar atención a diversas señales que orientarán la lectura:

a. Señales de anticipación: título, encabezamientos, epígrafes, índice, frases iniciales y temáticas de párrafo.

b. Señales de resumen: frases finales (conclusión, recuerdo) recapitulaciones.

c. Señales visuales: variación tipográfica, negritas, cursivas, espacios en blanco. Numeración de capítulos.

d. Señales verbales: Repeticiones, vocativos, enlaces supraoracionales, marcadores discursivos, deícticos.

Un comunista en calzoncillos de Claudia Piñeiro

Desde los paratextos autorales, se pone el acento en la relación realidad, ficción y memoria. En efecto, en la dedicatoria expresa:

> A Hernán, mi hermano, único testigo.
> El que sabe cuánto de ficción y cuánto
> de realidad hay en esta historia.
> Mentira y verdad.

Resulta conveniente guiar la lectura de los paratextos. En la dedicatoria y en los epígrafes, tanto de Natalia Ginzburg (la memoria es débil) como de Guillermo Saccomano: "La memoria es como la lengua, siempre va a la muela que más duele" se hace hincapié en la memoria, la realidad y la literatura.

> *Nota de la autora* es una suerte de puerta de acceso a la novela, alude a la organización textual y al reconocimiento de la libertad del lector:
>
> Las referencias que aparecen en la primera parte del libro: "Mi padre y la bandera", remiten a capítulos incluidos en la segunda parte del libro: "Cajas chinas". Las referencias incluidas en "Cajas chinas" remiten a capítulos de esa misma parte del libro. Dicho esto, cada lector es libre de seguir el orden de lectura que elija, sin ir a las referencias, yendo a las referencias cada vez que aparecen, ir a veces y a veces no. Incluso es libre, claro, de leer o no leer, su mayor derecho.(pag. 11)

La sección "Cajas chinas" se inicia con un epígrafe de Rainer María Rilke: "La verdadera patria del hombre es la infancia." y que se vincula con el epígrafe de "Mi padre y la bandera" a través de las palabras de Arnaldo Calveyra: "Cosas que me pasaron durante la infancia, me están sucediendo recién ahora."

En esta parte, que funciona efectivamente como cajas puestas unas dentro de otras, encontramos referencias narradas, descriptivas y fotografías con epígrafes: "Monumento a la bandera de Burzaco", "Panadería el Boulevard", "La felicidad antes de la ola", "La felicidad después de la ola", "Mi papá frente al mar".

Se trata de un texto particularmente rico para estimular la interacción oral en la clase de ELE, la descripción, la narración de hechos y experiencias personales a partir de las fotografías, la comparación y el intercambio, con el fin de facilitar el desarrollo de la competencia discursiva, en cuanto a la capacidad de organizar, estructurar y ordenar los mensajes.

Reconstruir el cronotopo no será difícil para el lector aprendiente de español; la narradora, en efecto, deja marcas espacio-temporales que funcionan como señales concretas: "Y ese verano, el verano de 1976, hizo mucho calor en Buenos Aires y sus alrededores. Nosotros éramos de los que vivían en *sus alrededores*."

La década del 70 y particularmente 1976 significa el comienzo de la dictadura militar en la Argentina. Los primeros años estuvieron signados por hechos preocupantes:

> Desde hacía tiempo que en mi casa mencionaban a la triple A, a los "milicos" y a López Rega con preocupación. A pesar de que para ese verano López Rega ya no estuviera en la Argentina. "Lejos el Brujo", sentenciaba mi padre, […]"¿Por qué le dicen 'el Brujo'? , les pregunté. Mi mamá respondió porque practicaba la magia negra, mi papá "porque es un reverendo hijo de puta."(pag.44)

El personaje principal es una jovencita que cursa la escuela secundaria en la década del '70. Su vida se vincula con los afectos familiares, las amigas de la escuela en Burzaco: "Y hacia

finales de aquel verano del 76, se le fueron muriendo, una a una, las pocas ilusiones de las que intentaba seguir creyendo."

En el Epílogo la autora reafirma "La memoria es un juego de cajas chinas" donde se mezclan la ficción y la realidad.

> El ombú de la plaza es lo más ajustado a la realidad de todo lo que cuento en este libro. Mi padre no fue a verme desfilar ni en el 76, ni ningún otro año. Pero cada tanto me compraba chocolate. Y por las noches, cuando creía que yo ya estaba dormida, se acercaba a mi cama y me daba un beso en la frente. Murió de un infarto, la mañana siguiente al día en que vio en la televisión un documental sobre la masacre de Ezeiza.(pag.194)

El abordaje de esta novela con los aprendientes de español lengua extranjera requiere preparar una instancia de pre-lectura con el objeto de dialogar sobre la década del '70 en la Argentina ya que aparecerán los términos "desaparecer" y "desaparecido", "golpe" y referencias al último gobierno de Isabel Perón como también al inicio de la dictadura.

Puede realizarse una investigación previa sobre el contexto socio-histórico consultando fotografías, relatos orales, documentos periodísticos, canciones y filmes.

Sin dudas, se trata de una novela apasionante que permitirá desarrollar la competencia pragmática, tanto discursiva, como funcional y organizativa. En efecto, el lector aprendiente de español, al interactuar con sus compañeros a través del análisis de la novela, pondrá en juego diversas estrategias para expresar acuerdo o desacuerdo, para describir, sintetizar, iniciar y mantener su turno de habla; pero además, pondrá en juego estrategias interculturales que le permitirán realizar analogías con su propia experiencia en relación a su ámbito de vida y país de origen.

Todos éramos hijos **de María Rosa Lojo**

Memoria, adolescencia, preparación de una puesta en escena en ámbito escolar en la década del '70 y la teología de la liberación son el marco en el que se desarrollan los hechos narrados. En este contexto se advierte la condición de la mujer en un ámbito de opresión y disciplinamiento:

> - Ya pensaste qué vas a hacer el próximo año, nena?
> - Voy a estudiar Filosofía y Letras.
>
> […]
>
> -No está mal para una mujer, siempre que no se metan en política o se pongan a delirar. Pueden recibirse de profesoras, dar unas horas de clase, y el resto del tiempo les queda para la casa y los hijos. Supongo que ya habrás considerado eso.(pag.70)

El título de la novela, organizada en tres actos, hace referencia a la obra de Arthur Miller, que los estudiantes están leyendo en clase y se proponen representar. Frik, la protagonista se plantea su condición de mujer en relación con los mandatos familiares y sociales. No se imagina con hijos, tal vez por la percepción de la Argentina en ese momento: "Un mundo roto,

incompleto, interrumpido, con un diseño imposible de imaginar, cuyas piezas mayores y decisivas se habían extraviado fatalmente."

Al mismo tiempo aparece en latinoamérica "El Dios de Medellín, que andaba en poncho, y en ojotas o alpargatas por los caminos de montaña que frecuentaban las cabras o los campesinos."

Las numerosas reconstrucciones históricas, como el fusilamiento en la cárcel de Trelew, se enlazan con las historias particulares de los protagonistas:

> A los pocos días de aquella visita a la señorita Elena, el padre Aguirre y Esteban Milovich cayeron presos. Habían participado de una manifestación en una de las villas miserias más populosas del conurbano […] La vida en los colegios siguió sin ellos y a pesar de ellos. (pag. 107)

Algunos padres acusarán al padre Aguirre de "lavar el cerebro de sus hijos" con un nuevo catecismo al que las familias reaccionarias se oponían. La vida de los jóvenes transcurre a través de la percepción de dos realidades y que la voz narradora expresa a través de la analogía con la música de la conocida banda de los años '70, *Los náufragos*. Los estereotipos de la canción no se adecuan a la vida que a estos jóvenes les toca vivir y a la muerte que los acecha. Lo expresa con dolor el padre de un joven desaparecido, a los demás les habría de tocar el exilio o la muerte:

> Lo que hay para saber, lo que se puede saber, ya lo sé. Salvo lo que hicieron con el cuerpo de mi hijo. Porque no hubo justicia que ordenara detenerlo, ni juez que lo juzgara, ni tribunal que ordenase su muerte. Por eso su ejecución no está asentada en la foja de ningún expediente y su madre y yo no podemos enterrarlo.[...] Juan y Elena salieron del país es misma noche [...] Pancho y Andrea tuvieron menos suerte. [´ Un grupo de tareas los sacó de su casa el día anterior a la partida. Nunca más volvieron…(Pag.210)

Bibliografía

Bajtin, Mijaíl (2011). *Las fronteras del discurso.* Buenos Aires:Las cuarenta.
Cassany, Daniel (1995). *La cocina de la escritura.* Barcelona:Anagrama.
Cassin, Bárbara (2014). *Más de una lengua.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Lojo, María Rosa (2014). Todos éramos hijos. Buenos Aires: sudamericana.
Monteleone, Jorge (2011). La Argentina como narración. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.
Piñeiro, Claudia (2013). Un comunista en calzoncillos. Alfaguara.
Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español.

Hacia el nuevo humanismo plurilingüe: Fundamentos teóricos y propuesta para la carrera del profesorado de italiano en la Universidad Nacional de Tucumán.

Elena Victoria Acevedo de Bomba
evabomba@gmail.com
María del Carmen Pilán
mapilan@gmail.com
María del Huerto Ragonesi
mariluragonesi@yahoo.com.ar
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Lengua italiana, profesorado, interculturalidad, ciudadanía

Resumen

El propósito de este trabajo es el de reflexionar acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras en el siglo XXI con particular atención al contexto de la provincia de Tucumán, con el objeto de fundamentar en el marco de la legislación vigente, la importancia de una oferta plurilingüe en todos los niveles educativos. Justamente con ese objetivo proponemos la creación de la carrera de Profesor/a de Italiano en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

El título de Profesor/a de Italiano habilitaría para todos los niveles y modalidades del sistema (Educación artística, Educación inicial, primaria, secundaria, especial y superior).

La demanda social ha suscitado en el curso de la historia el incremento de la enseñanza de lenguas extranjeras. Últimamente con la web y el desarrollo de los ubimedia en el mundo globalizado se ha acentuado la necesidad de aprender diversas lenguas. En este contexto creemos oportuno presentar la organización del profesorado de Italiano, carrera universitaria que cubriría un espacio vacío dentro de la oferta de formación docente en lenguas extranjeras en la región del NOA.

La inclusión en el curriculum de diferentes lenguas extranjeras desde una perspectiva de contacto de culturas se efectúa desde el concepto de interculturalidad de la sociolilingüística y glotodidáctica italiana y no contradice sino amplía el concepto de "Interculturalidad bilingüe" presente en la Ley 26.206, ya que es una forma de desarrollar competencias culturales, sociales y ciudadanas, pues de esa manera se aprende a reconocer y respetar las diferencias culturales, a transitar por otros universos simbólicos y de este modo, a superar estereotipos. En efecto, afirma Novaro que la interculturalidad "supondría reconocer a la diversidad como un atributo positivo de la sociedad y no como un problema." (Novaro: 2006)

Guillén Díaz ha señalado la importancia de educar en la toma de conciencia de la diversidad de lenguas y culturas, de modo que el aprendizaje de lenguas es para esta autora un "valor añadido" para el acceso al conocimiento. Debemos reconocer también que es necesario intervenir en el nivel de las representaciones sociales y culturales que muestran el

estereotipo y sobrevaloración de una lengua sobre otras. En este sentido Dabène (1994) ha claramente reconocido que es deber del estado tender en forma planificada al plurilingüismo social "según el cual se debe enseñar y aprender lenguas de regiones y países vecinos y lenguas románicas tipológicamente próximas."

Por otro lado, nos parece importante señalar que desarrollar la competencia intercultural constituye otra finalidad de la enseñanza de lenguas extranjeras ya que suscita en el sujeto actitudes que facilitan la interpretación de los rasgos de la cultura extranjera con apertura para abordar ambas culturas, la propia y la extranjera, en su realidad sincrónica, considerar las culturas en plano simétrico, distinguir caracteres comunes y rasgos diferentes, lo cual contribuye al desarrollo identitario propio y la aceptación del otro.

Los italianos en la Argentina

Fernando Devoto afirma que la presencia de italianos en la Argentina se advierte ya en época colonial. Domingo Belgrano padre de Manuel Belgrano, llega al Río de la Plata en 1757 entre los primeros inmigrantes italianos. A fines del siglo XIX entraron 48.000 inmigrantes de la Liguria y el censo de 1855 muestra que el 11% de los habitantes de Buenos Aires, eran italianos. Las escuelas salesianas incorporan la enseñanza del italiano en la Argentina a partir del tercer grado de la escuela primaria. También a fines del siglo XIX se realizó en Buenos Aires por iniciativa de la comunidad salesiana el Congreso pedagógico que anticipó el Congreso Argentino y en el que se expresaba la voluntad de educar "italianamente a los hijos" lo cual nos habla de una necesidad de mantener el contacto con las raíces italianas. Después de este congreso aumentan las escuelas italianas y a partir de 1972 se recibe del gobierno italiano subsidios, libros y útiles escolares (Ley 153/71).

En el siglo XX comienza la inmigración meridional que se asienta en la Pampa gringa: Santa Fe, Córdoba, La Pampa. Hacia 1938 el régimen fascista sancionó las leyes raciales que segregaban a los italianos de origen judío. Numerosos intelectuales italianos emigraron a la Argentina, entre ellos Rodolfo Mondolfo, Benvenuto y Alessandro Terracini y Renato Treves quienes se desempeñaron como docentes en las universidades argentinas.

En 1994 la ley 153 es suplantada por el decreto legislativo 297/94 en el cual se explicitan incumbencias y finalidades de la enseñanza del italiano en el sistema educativo argentino y las diversas acciones para su difusión. En este contexto se implementa la presencia de lectores MAE. Cabe señalar que la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT contó con la presencia de lectores italianos durante el período 2006- 2010.

Con respecto a la presencia del Italiano en el Nivel secundario, que había sido suplantada en todos los niveles por el inglés, se debe su reinserción a la ley del Diputado Vanossi,sancionada el 30 de septiembre de 1984.

El regreso de la enseñanza del Italiano a las aulas trajo aparejado la necesidad de la formación de profesores. A tal efecto, una comisión mixta integrada por miembros argentinos

e italianos bajo la dirección de la agregada cultural de la Embajada de Italia en Argentina, Dea Pellegrini , tuvo a su cargo la elaboración del Proyecto Nacional de Formación a distancia para profesores de Italiano, llamado Progetto Argentina por habérselo implementado por primera vez en nuestro país. El curso de formación de profesores tenía una duración de tres años y se accedió a él a través de un examen de ingreso organizado y corregido por la Università La Sapienza di Roma. En el caso de la sede de Tucumán, hubo 16 egresados, de las cuales dos se desempeñan como docentes en la UNT.

En cuanto a los antecedentes de la enseñanza del italiano en nuestra Facultad, además de la presencia de esta lengua en cursos de grado y posgrado, el dictado de cursos de extensión y de posgrado cuyas temáticas giraron en torno de estudios sobre la lengua, la literatura y la cultura italianas, podemos citar las siguientes acciones realizadas con el objetivo de profesionalizar la enseñanza del italiano:

- Postítulo "Especialización en Enseñanza de la Lengua y Cultura Italianas para EGB y Polimodal" de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. (420 horas). Res N° 110-114-2003. Facultad de Filosofía y letras de la UNT, 2003.
- Postítulo de actualización académica Lengua y Cultura Italianas: enfoque sociopragmalingüístico y aplicaciones didácticas (210 hs). Res. 193-140-2014 (2014-2015)
- Proyecto de Profesorado en Italiano aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras (Resolución N° 62-124-2007) Carrera corta de 4 años: pronta salida laboral. Carrera a término con inscripciones para dos cohortes (2010-2011).

La construcción de la identidad y el aprendizaje de una lengua extranjera.

Siguiendo a Quiroga (2003) se afirma que la identidad es un proceso complejo, que implica historicidad personal y social. Desde ese punto de vista no hay identidad que no contenga aspectos compartidos con otros sujetos, donde se articulan el acontecer pasado y el presente, pero que también le permiten al sujeto dar direccionalidad a un futuro en términos de proyecto.

Estudios recientes afirman que la identidad es una construcción social, colectiva y personal, y que en tiempos de la modernidad tardía las identidades se construyen a partir de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes (Hall y du Gay, 2003). Es decir que las identidades no son algo dado, por fuera de la experiencia, sino que son construcciones que se desarrollan en la historia y en un tiempo determinado. Incluyen aspectos subjetivos tales como un registro de semejanza, un proceso de identificación, el verse reflejado en otro, a pesar de las diferencias. Con esos otros que habitan su presente y su cotidianeidad puede reconocerse a la vez que diferenciarse y desarrollar lo propio.

Las identidades personales incluyen variedad de aspectos, que coexisten en armonía y tensión. Los sujetos no pueden reducirse a una sola identidad porque no son una sola cosa, sino que son individuos complejos, multidimensionales. Identificar a los sujetos desde una

sola condición lleva a reduccionismos y generalizaciones que ocultan la riqueza y la multiplicidad de aportes que ha recibido en su existencia. Los sujetos no se reducen a categorías únicas, ya sea, de religión, de sexo, de etnia, de nacionalidad. Cada sujeto es todo eso y más aún, porque es un participante y un constructor de la cultura en la que vive. En eso se fundamenta la necesidad de construir tolerancia a lo diferente, en que lo diferente no es una esencia, sino un producto de la interacción. Recordar que cada sujeto es un conglomerado de identidades, ayuda a pensar que la propuesta de aprendizajes de lenguas extranjeras puede ayudar positivamente a la necesidad de la construcción de un sujeto que reconozca como valiosos los aportes de cada cultura, identifique los aspectos de su presente que se enraízan en un pasado colectivo y construya una mirada global e internacional de la cultura, a la vez que local desde el punto de vista de su experiencia cotidiana y nacional.

Propuesta de formato curricular para el Profesorado de Italiano

Carrera de 5 años

La nueva propuesta que presentamos se adecua a la caja curricular de los profesorados de lengua de nuestra Facultad, es decir, tiene una duración de cinco años. Sin embargo hemos considerado de suma importancia la incorporación del espacio de la Práctica a partir de segundo año.

Primer año

Lengua y comunicación	90 hs	Formación general
Lengua Española I	60 hs	Formación general
Gramática italiana I	90 hs	Formación específica
Lengua Italiana I	90 hs	Formación específica
Lengua y literatura latinas	90 hs	Formación general

Total: 420 horas

Segundo año

Lingüística General I	90 hs	Formación específica
Pensamiento filosófico	60 hs	Formación general
Lengua italiana II	90 hs	Formación específica
Gramática italiana II	90 hs	Formación específica
Fonética y fonología italianas II	90 hs	Formación específica

Taller de Comprensión y Producción textual en italiano	90 hs	Formación específica
Práctica docente I	90 hs	Formación pedagógica

Total: 600 horas

Tercer año

Lengua italiana III	90 hs	Formación específica
Sociolingüística italiana	90 hs	Formación específica
Literatura italiana I	90 hs	Formación específica
Historia de la cultura y del arte italiano I	90 hs	Formación específica
Historia Social general	60 hs	Formación general
Problemática social y educativa	90 hs	Formación pedagógica
Psicología del desarrollo y del aprendizaje	90 hs	Formación pedagógica

Total: 600 horas

Cuarto año

Historia de la cultura y del Arte II	90 hs	Formación específica
Literatura italiana II	90 hs	Formación específica
Historia de la lengua italiana	90 hs	Formación específica
Literatura Infanto-Juvenil	90 hs	Formación específica
Lengua extranjera I	60 hs	Formación general
Didáctica general y específica con práctica de la enseñanza	90 hs	Formación Práctica pedagógica

Total: 510 horas

Quinto año

Historia y Geografía de Italia	90 hs	Formación específica
Glotodidáctica de la lengua italiana	90 hs	Formación específica

Teoría y práctica de la traducción	90 hs	Formación específica
Lengua extranjera II	60 hs	Formación específica
Optativa	90 hs	Formación específica
Prácticas y residencia	240 hs	Formación práctica pedagógica

Total: 660 horas

Horas totales:2850 hs
Formación general: 540 hs
Formación práctica pedagógica: 600 hs
Formación específica:1710 hs.

Conclusiones

De lo anterior se desprende la propuesta de un plan de estudios con un total de 2.850 hs repartidos de la siguiente manera: 1710 hs para la formación específica; 600 para la práctica pedagógica y 540 para la formación general. Dentro del área formación se incluyen todos los espacios curriculares comunes a las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras, cuyo sentido general es brindar una sólida formación humanística abierta la formación en la pluralidad y las nuevas visiones del humanismo del tercer milenio: inclusivo, con miradas glocales y abiertas a la interculturalidad. Dentro del área de la formación práctica profesional se propone un total de 600 hs, este espacio se inicia en el segundo año y se incrementa progresivamente hasta llegar al quinto año donde se concentra con la Práctica y Residencia con 240 hs. En este último año los estudiantes cumplirían una carga horaria de 120 hs. en la institución donde llevan a cabo sus prácticas y el resto en crítica pedagógica. Cabe señalar que parte de la fortaleza de este plan es que forma para todos los niveles y modalidades del sistema, por lo cual los estudiantes rotarán entre espacios de formación formal, no formal y acciones educativas donde se desarrolle la enseñanza y aprendizaje de la lengua italiana. Para el caso de la Formación específica se prevé una carga horaria de 1710 hs, repartidas a lo largo de los cinco años, lo cual involucra Lengua, Gramática, Fonética, la Historia- Geografía, la Literatura, arte, es decir, en general la cultura italiana en todos sus aspectos.

Esta es una propuesta que se acerca a las nuevas normativas acerca de la formación docente emanada del Ministerio de Educación de la Nación y las nuevas miradas acerca de la enseñanza de las lenguas extranjeras que promueven la interculturalidad, el plurilingüismo y la construcción de ciudadanía.Además contribuye a fortalecer que la Facultad de Filosofía y Letras sea una institución señera en la Formación de lenguas extranjeras.

Bibliografía

Crolla, Adriana (2000): "La enseñanza de la lengua italiana en la provincia de Santa Fe. Aportes parciales desde una experiencia docente e institucional." Consultable en :
http://www.fhuc.unl.edu.ar/portalgringo/crear/gringa/archivos/Crolla%20-%20LA%20ENSE%C3%91ANZA%20DE%20LA%20LENGUA%20ITALIANA%20EN%20ARGENTINA

Devoto, Fernando (2006): *La inmigración italiana en la Argentina.* Buenos Aires: Biblos.

Guillén Díaz, Carmen: "La enseñanza/aprendizaje de lenguas en la educación del siglo XXI: un 'valor añadido' para el acceso al conocimiento."
Consultable en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=172638#ArticulosRevistas

Hall, S. y du Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Bs. As.: Amorrortu

Patat, Alejandro (2004): *L'Italiano in Argentina.*Perugia. Guerra Edizioni

Quiroga, A, P. (2003). Identidad y Patrimonio cultural. Exposición dictada en Agosto de 2003 en las *Jornadas de Patrimonio Cultural y Procesos Sociales e Identidad*, organizadas por CERPACU y Maestría en Psicología Social. Tucumán. Facultad de Psicología UNT.

El discurso científico no es objetivo ni impersonal: análisis de la voz del autor desde el Análisis Crítico del Discurso en artículos científicos de agronomía en inglés.

Mónica Allemand
Facultad de Ciencias Agrarias – UNCA

Palabras clave: discurso científico, Análisis Crítico del Discurso, Artículos de Investigación en Inglés, Voz del autor

El paradigma positivista instauró una visión de la ciencia como objetiva, libre de valores, ignorando las relaciones entre la ciencia, el discurso académico y la sociedad. No considera que esta es parte de la estructura social, es influida y producida por la interacción social. Investigadores, como Castelló (2011) desde ciencias humanas críticas, demuestran cómo se utilizan mecanismos de persuasión, es decir que el escritor asume una posición respecto a los temas que aborda en un texto científico. Castelló señala que el concepto de voz es un constructo de carácter individual, así como social, cultural e históricamente situado. El Análisis Crítico del Discurso se centra en la visión del discurso como interacción social, realizado por actores sociales, donde la construcción del significado surge de la interacción social (Arnoux, 2015). El ACD conlleva un posicionamiento militante, se compromete con el modo en que el poder, el dominio y la desigualdad son reproducidos por los textos y el habla en un contexto social, político e históricamente determinado. Consideramos un tipo de discurso: el científico. Contrastamos las visiones positivistas de ciencia y la de las ciencias sociales críticas. Calsamiglia y Tuson, (1999. p.26) explican que las prácticas discursivas se producen en todas las esferas de la vida social, la sanidad , la divulgación del saber, la administración de la justicia, los medios de comunicación de masas, las relaciones laborales, la publicidad, la traducción, la enseñanza, es decir donde se dan las relaciones interpersonales a través del uso de la palabra., y se relacionan personas con características diferentes, edad, sexo, lengua, nivel de conocimiento, clase social, etnia, profesión, estatus, etc. Poniéndose en contacto hombres y mujeres, enseñantes y aprendices, médicos y pacientes, especialistas y legos, administradores y usuarios, anunciantes y consumidores, etc. Fairclough y Wodak[183]avanzan un paso más afirmando "que existe una relación dialéctica entre lo discursivo y los social, lo social moldea discurso: situaciones, instituciones y estructuras sociales y a la ves constituye lo social: constituye las situaciones, los objetos de conocimiento, la identidad social de las personas, las relaciones de estatus y de los grupos entre sí." Constituirlas significa a que el discurso contribuye a sustentar y reproducir el statu quo social, y también contribuye a transformarlo. La dimensión política del Análisis del discurso, que lo constituye como crítico, es explicada

183 Norman Fairclough y Ruth Wodak,"Análisis crítico del discurso, en Teun van Dijk (comp.), El discurso como interacción social. Barcelona, Gedisa, 2000, p. 367

por van Dijk[184] que expresa que "la investigación analítica sobre el discurso estudia principalmente el abuso de poder social, el dominio y la desigualdad cómo son practicados y reproducidos, por los textos y el habla en el contexto social y político." Desde el análisis se toma partido y se espera contribuir a la resistencia contra la desigualdad social. Van Dijk establece los principios básicos del ACD según Fairclough y Wodak(1994:241-270)

El ACD trata sobre problemas sociales; las relaciones de poder son discursivas; el discurso constituye la sociedad y la cultura, realizando un trabajo ideológico; establece que el discurso es histórico. El enlace entre el texto y la sociedad es mediato. El análisis del discurso es interpretativo y explicativo. Y finaliza estableciendo que discurso es una forma de acción social. La dimensión crítica del Análisis del Discurso conlleva un posicionamiento militante, propone la denuncia del autoritarismo, racismo, desigualdad social, de género, de raza que contiene el discurso analizado. El enfoque histórico del Discurso propone 3 acepciones: tomar distancia de los datos, postura política, enmarcarlo en lo social y desarrollar una capacidad de crítica, que implica: develar la estructura interna del discurso, crítica-socio diagnóstica ver el posible carácter de las prácticas discursivas como manipulativas. El ACD señala que toda interacción es dialógica, se deben analizar los tipos de diálogos que se articulan en las comunidades discursivas. El discurso es acción porque con él se hacen cosas. Maingueneau (1999) se refiere a las características del discurso: es una organización más allá de la oración; es un género con rasgos propios; es una forma de acción, cómo se hacen cosas con palabras; es interactivo y está contextualizado. Arnoux *op cit* ci p.15 la e la autora refiere al interés que gobierna el análisis del discurso que es el de aprehender el discurso como una *articulación entre texto y lugar social*, es decir que su objeto no es *ni la organización textual ni la situación de comunicació*n, sino aquello que los anula a través de un modo de *enunciado.* La noción de lugar social no debe, sin embargo, ser considerado de manera sociológica. Puede ser un *posicionamiento* en un *campo discursivo (político, religioso, etc*) y en todos los casos se debe poner en evidencia *el carácter central de la noción de género del discurso.* El dispositivo enunciativo corresponde a la vez a lo verbal y a lo institucional. Fairclough, Wodak y van Dijk, citados por Arnoux, op cit p.15 enfatizan la relación texto y contexto, el uso real del lenguaje en situaciones reales, establecen una relación dialéctica entre discurso y sociedad. Siguiendo la relación entre los analistas del discurso y la sociedad Van Dijk 1999, expresa el papel fundamental de los analistas críticos del discurso y su conciencia de su papel en la sociedad, de la implicación social de su actividad. Develan las relaciones entre la ciencia y la sociedad, sosteniendo que la elaboración de teoría, explicaciones y descripciones están situadas sociopolíticamente. El autor se refiere a algunas de las maneras en las que los cuatro niveles de análisis social pueden relacionarse: **Miembro de un grupo**: los actores sociales que crean un texto lo hacen como individuos y como miembros de un grupo social, institución, etc. El individuo es portador de diferentes "identidades" que pueden aparecer en distintos discursos. **Relaciones entre acción**

184 Teum A.van Dijk, El análisis del discurso, en Anthropos (Barcelona), septiembre- octubre 1999, p.23

y proceso: las acciones de los actores sociales son parte de un grupo, y estas acciones colectivas son al mismo tiempo constituyentes de las actividades y procesos de la sociedad. **Contexto y estructura social**: los participantes actúan en situaciones sociales, estas son partes de un entorno social más vasto, como por ejemplo las instituciones¸ un tiempo, un lugar, situaciones sociales y sistemas, y las **Representaciones sociomentales**: la dimensión cognitiva de los actores, las acciones y los contextos es crucial. Las identidades como miembros de grupos sociales se forjan y se atribuyen, y los otros las aprehenden, por lo que no son solo sociales sino también mentales. El discurso presupone representaciones individuales y representaciones compartidas por un grupo o una cultura

El paradigma positivista instauró una visión de la ciencia,como dijimos, objetiva, libre de valores, ignorando las relaciones entre la ciencia, el discurso académico y la sociedad. No considera que esta es parte de la estructura social, es influida y producida por la interacción social. La escritura académica ha perdido su carácter de objetiva e impersonal. Los investigadores desde las ciencias humanas críticas demuestran cómo se utilizan mecanismos de persuasión, es decir que el escritor tiene una posición respecto a los temas .que aborda en un texto científico. Castelló,*op cit* analiza la escritura académica desde la teoría de la enunciación, la presencia del autor en los textos según Benveniste(1970) el proceso de "apropiación" refiere a que el locutor se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor por medio de indicios específicos, por un un lado, y de procedimientos accesorios, por otro. Pero inmediatamente, al declararse locutor, asume la lengua, e implanta al "otro" ante sí mismo, sea cual sea el grado de presencia que atribuya a ese otro (Calsamiglia y Tusón, 2007:124) En referencia a las disciplinas, las autoras, explican que los autores se representan a sí mismos de diferentes formas según la disciplina de pertenencia. En las ciencias sociales los escritores de textos académicos hacen explícitas sus posiciones personales, mientras que en las ciencias llamadas "duras", como las ingenierías, priman los mecanismos de demostración y generalización, tratando de evitar las posiciones personales. Hyland (2001) afirma que existen estrechas relaciones entre el concepto de voz del autor y la construcción de una identidad profesional .El autor concluye que es "imposible" borrar la presencia del autor hasta en las ciencias duras. Su investigación demuestra que las herramientas discursivas empleadas en el texto modalizan, expresan puntos de vista con precisión, cautela y diplomacia. Hyland (2005) en sus últimos aportes reconoce que la voz trasciende los recursos lingüísticos y compromete a toda la persona, destacamos la mención a la preferencia ideológica. Se realiza el análisis de dos artículos científicos de las ciencias agrarias para demostrar la construcción de la voz del autor y su posicionamiento en los temas desarrollados. En este trabajo se analiza la voz del autor en dos artículos científicos de las ciencias agrarias demarcando su posicionamiento con respecto a los temas tratados.La voz en la escritura se considera según Elbow 1994, a) la voz distintiva o reconocible; b) voz de autoridad y c) voz resonante o presencia. Alagozlu ,2007 destaca que la identificación de la voz de autoridad en el discurso escrito no es tarea fácil, ya que es un complejo de estrategias lingüísticas como el uso de

pronombres personales de 1º y 2ª persona, vocativos; marcadores explícitos como "en mi opinión". Según la previa argumentación el reconocimiento de la voz del autor en la escritura en L2 es una habilidad fundamental que los docentes deben enseñar.

Bibliografía

Alagozlu, N. (2007) Critical Thinking and Voice in EFL Writing. Asian EFL Journal, 9:118-136.

Arnoux, E. de, Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo, (2009) Buenos Aires, Santiago Arcos editor.

Calsamiglia. E. y Tusón,A., (1999) Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso, Barcelona, Ariel.

Castelló, M., Corcelle, M., Iñesta, A., Bañales, G. y Vega,N. (2011) La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis, Revista Signos, 44(76) 105-11720.

Elbow, P (1994) Introduction. In P. Elbow (Ed.) Landmark essays on voice and writing (pp. xi-xvii) Hermagoras Press

Fairclough, N. y Wodak, R. Análisis crítico del discurso, en Teun van Dijk (comp.), El discurso como interacción social. 2000, Barcelona, Gedisa,.

Halliday, M. El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. (1994) Méjico.FCE.

Hyland, K. (2001). Bringing in the reader. Addressee features in academic articles. *Written communication*, 18 (4), 549-574.

Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. En Discourse studies, 7 (2), 173 – 192.

Maingueneau, D. Peut-on assigner des limites á analyse du discours? Modéles linguistiques,XX, fas.2,Lille,1999.

Martínez, Ma. C. (2005)La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso, Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la Lectura y Escritura, Universidad del Valle, Colombia,P.8

Van Dijk, T. El análisis del discurso, (1999) (en Anthropos (Barcelona), septiembre- octubre

VanDijk, T. Handbook of discourse analysis, Vol.1, London Academic press, 1985

Diseño de material áulico atendiendo a la competencia intercultural y relevancia social del Español como Lengua Extranjera.

Dana Belén Antón Sobrecasas
antondana92@gmail.com

Palabras clave: habilidades de la lengua, pensamiento crítico, comprensión lectora, sensitividad al lenguaje crítico, enfoque por tareas.

En este siglo XXI, el docente tiene que ser sensible a los procesos sociales dentro de la globalización y gestar un pensamiento crítico mediante una puesta en común de las diferentes visiones del mundo que los aprendientes pueden verbalizar con el español como lengua puente. Por este motivo, el diseño de materiales es fundamental para estimular la lengua como medio y no como un mero conjunto de recursos lingÜísticos.

Este trabajo tiene como objetivo principal mostrar material didáctico creado para un curso cuatrimestral español nivel A1 (nivel básico) como lengua extranjera de Lenguas para la Comunidad en la Facultad de Filosofía y Letras. El curso recibe alumnos que son hablantes de lenguas distintas.

El programa del curso se basa en un enfoque por tareas donde la actividad tiene como finalidad intensificar la práctica para generar la negociación de significados (Richard y Rodgers 2001) y así, maximizar asi las oportunidades del aprendizaje haciendo preguntas que inviten a la reflexión (Kumaramadivelu 2003) . Asimismo, el docente puede monitorear, proveer de feedback y resolver ambiguedades léxicas que se generen mediante la práctica de la tarea. El diseño curricular fue el siguiente:

Contenidos Conceptuales:

Funciones:

Rutina diaria: expresar sus acciones cotidianas junto con verbos propios del campo semàntico y marcadores temporales.

Distinguir el propósito comunicativo entre verbos ser, estar y tener. Resolver ambigüedades lexicas generadas por estos verbos: yo soy solo, yo estoy solo, yo soy loco, yo estoy loco.

Distinguir la intención del hablante expresada en tipos de oraciones, e.g., declarativas, desiderativas e interrogativas.

Función pragmática en el uso de tiempos verbales.

Variaciones dialécticas en el uso del español en Argentina y Tucumán en relación a Sudamérica, e.g., tu, vos, iré, voy a ir.

Uso en contexto de marcadores discursivos tanto en la oralidad como en la escritura.

Expresar obligaciones mendiante la interpretación de itinerarios.

Saber dar e interpretar una dirección .

Expresar acciones como posibles a relizarse o hipotéticas usando condicional.

Gramática:

Conjugaciones de verbos ser, estar y tener.

Tipos de oraciones y actitud del hablante.

Tiempos verbales: pasado, presente y futuro.

Expresar obligaciones con implicancia a futuro con la forma tener que.

Expresar futuro con la forma ir a.

Expresiones para indicar locaciòn espacial junto con preposiciones.

Condicional.

Contenido Actitudinal:

Estimular la competencia pragmática de los contenidos gramaticales.

Promover el pensamiento crìtico de los estudiantes a traves de realia.

Usar el rol de los aprendientes como informantes culturales haciendo interactuar la cultura local con la cultura global como con la cultura de ellos.

Promover la competencia intercultural para lograr una mayor integración de los estudiantes en la sociedad tucumana mediante canciones, textos y poemas.

Estimular el análisis integral y comparativo entre la cultura local, global e internacional.

La selección de realia, es decir, material auténtico a partir del cual se diseñan actividades (Richard y Rodgers, 2001) se basó en su relevancia social, generando así un espacio de reflexión intercultural y de las diferentes características sociolectales reconocidas en Tucumán, por ejemplo, las variaciones dialécticas en el uso del español en Argentina y Tucumán en relación a Sudamérica, e.g., tu, vos; iré, voy a ir. Siguiendo a Gee, durante el proceso de alfabetización, se adquiren maneras de ser en el mundo, no tan solo la lengua sino sino también maneras de desempeñarse en el mundo social (Gee 1990). Así, se intenta estimular lo que Fairclough (1992) denominó sensitividad crítica del lenguaje convirtiendo al lenguaje en sí en objeto de escrutinio crítico que refleja en la escritura y lectura de textos. Wallace, C. agrega que cualquier texto diseñado pedagógicamente o de una fuente común puede ser de uso en cualquier de múltiples maneras en el aula.

¿ Dónde estamos?

1) Observa la imagen.

¿ Dónde está ubicada la provincia de Tucumán?

---

2) Lee el siguiente texto:

- **La Provincia de Tucumán**

Tucumán es la provincia más pequeña de la Argentina y se ubica en el *noroeste* del país y la habitan 1.687.305 de ciudadanos. Tucumán está ubicada al noroeste del país, limita al *norte* con la provincia de Salta, al *este* y *sur* con Santiago del Estero y al *oeste y sur* con Catamarca. Esta provincia tiene muchos lugares históricos como la Casa de Tucumán, donde se declaró la independencia política y la soberanía de Argentina. Actualmente, en este lugar se encuentra el museo de la Casa Histórica.

La ciudad tiene muchas escuelas, farmacias, hospitales y bares. No hay muchos parques, hay algunos cines y pocos teatros, pero hay muchos shoppings, supermercados y negocios.

Esta provincia tiene varios lugares lindos y tranquilos para visitar como San Pedro de Colalao, Cerro San Javier, Ruinas de Quilmes, Raco, el lago-embalse Escaba, El Mollar, el Parque de los Menhires, El Siambón, Villa Nougués, Amaicha del Valle, entre otros.

a)¿ Conocés alguno de estos lugares? ¿ Cuál te gustaría conocer?____
_____.

b)¿Qué lugares visitas seguido?_____
_____.

c)¿ Con qué provincias limita Tucumán?_____
_____.

3) Completa el cuadro:

Lugares que tiene una provincia.	¿ Cómo son?

4) Responde:

a)¿ Qué lugares interesantes hay en tu ciudad? ¿ y en tu país?

b)¿Qué lugares visitaste en Tucumán? ¿ y en Argentina? Descríbelos y cuenta que hiciste ahí.

---

5) Lee los siguientes diálogos:

1) A: Disculpe, ¿ hay una farmacia por aquí? Tengo que comprar remedios.
B: Sí, a dos cuadras de aquí hay una farmacia muy grande.
A: Muchas gracias, y ¿ usted sabe si hay un museo?
B: sí, hay un museo *cerca de* la Plaza Independencia
A: gracias por la información. Muy amable.
B: Hasta luego.

2) A: Mi casa está aquí. La calle principal es ésta. Aquí hay varios negocios.
Hay un local de ropa, un kiosko y una farmacia.
B: ¿hay una lavandería? Tengo que lavar colchas y sábanas.
A:Sí, está aquí, **enfrente** del local de ropa.
B: ¿ Y dónde está la parada de colectivo? Tengo que ir a mi trabajo en media hora.
A: Está **delante** de la farmacia.
B: Perfecto, muchas gracias.

Completa según la información de los diálogos:

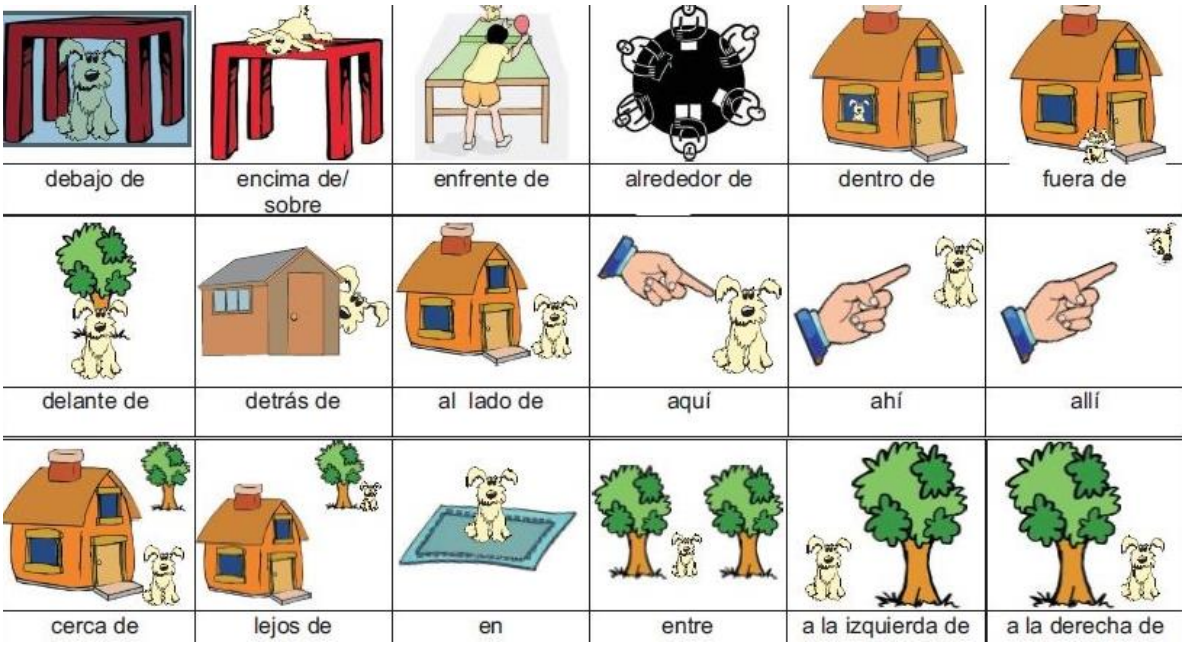
¿ cuál es la función de cada diálogo?_____ preguntar por un lugar.
_____dar dirección sobre un lugar específico.

Extrae ejemplos del uso de "**TENGO QUE ...**"

A)
B)
C)

¿ Para qué uso esta frase?
_____.

Expresiones que indican locación espacial:



Expresiones útiles para indicar locación espacial:

Todo recto

Tenés que seguir hasta el final de la calle; (usted)siga hasta el final de la calle

Girás a la izquierda/derecha.

La primera calle a la derecha/izquierda.

La cuadra siguiente; a dos cuadras de aquí;

En la próxima esquina

La tercera calle, después doblás a la derecha y después todo recto

Caminás tres cuadras y después doblas a la izquierda

Cómo pedir información:

Disculpe, ¿ cómo se va al hospital?

¿ Dónde está la iglesia?

¿Podría decirme por dónde se va a la librería?

Responde y escribe:

¿ Cómo se llega desde tu lugar de trabajo a tu casa? Dibuja un mapa simple.

<u>Mañana Será Otro Día</u>

1) ¿ Escuchaste alguna vez este dicho? ¿ hay alguno similar en tu país?

2) Lee atentamente el siguiente poema y realiza las actividades:

<u>El Futuro</u>

Autor: Julio Cortázar

Y sé muy bien que no estarás.
No estarás en la calle
en el murmullo que brota de la noche

No estarás en mis sueños,
ni en una cifra telefónica estarás,

Me enojaré
y compraré bombones

me pararé en la esquina
a la que no vendrás
y diré las cosas que sé decir
y comeré las cosas que sé comer
y soñaré los sueños que se sueñan.
Y se muy bien que no estarás

No estarás para nada,
no serás mi recuerdo

Subraya los verbos que expresan futuro y ordenalos en la siguiente tabla:

Verbo Infinitivo (*verbos terminados en ar, er, ir)*	**Verbo Conjugado en futuro**

3) Comprensión lectora:
a)¿De qué trata el poema?
b)¿ Por qué pensas que el autor lo escribió en futuro?

4)Completa:
a) A: Mañana_____(tener) que levantarme temprano para estudiar español.
B: ah… ¿si ?, ¿La próxima semana _____ (rendir) un exámen?
A: sí, además, quiero avanzar más todavía.

b) S: Hola ! ¿ Qué _____(hacer) más tarde?
F: Hola! Yo _____ (ir) a visitar una amiga.
S: que bueno! Y a donde _____ (ir) ?

F: nosotras _____(ir) a un recital .

5) Escribe las tareas de Marcela para la próxima semana.

Lunes	*Martes*	*Miércoles*	*Jueves*	*Viernes*	*Sábado*	*Domingo*
Trabajar en oficina de 7 a 17 hs.	Tener clases de guitarra y español	Ir al gimnasio	Hacer tramites en el centro	Tener clases de español de 9 a 12 hs	Jugar tennis con amigos	Preparar una torta ir a un cumpleaños
Ir al supermercado	Ir al banco	Visitar a familia en Amaicha del Valle	Ir al cajero autmatico	Planchar ir a la peluquería	Salir a restaurants	Lavar la ropa y limpiar la casa

6) Escribe tus tareas para la semana próxima.

7) Lee el siguiente fragmento:

Mañana voy a celebrar mi cumpleaños. Voy a invitar a mis amigos. Vamos a cenar comida italiana y después vamos a bailar a un pub. El próximo fin de semana lo voy a celebrar con mi familia; mi madre va a preparar una tarta y le va a poner velas. Creo que mi hermana me va a regalar unas zapatillas de deporte, porque sabe que las que tengo ahora están ya viejas.

¡Seguro que voy a pasar un buen cumpleaños!

¿Qué expresión indica futuro?

Verbos irregulares conjugados en futuro

- ✓ Decir: **diré**
- ✓ Hacer: **haré**
- ✓ Poner: **pondré**
- ✓ Tener: **tendré**
- ✓ Saber: **sabré**
- ✓ Querer: **querré**
- ✓ Venir: **vendré**
- ✓ Poder: **podré**
- ✓ Salir: **saldré**

Marcadores temporales para indicar futuro:

- ➢ -después de la clase
- ➢ -mañana
- ➢ -pasado mañana
- ➢ -la semana que viene
- ➢ -el año que viene
- ➢ -el mes próximo, la próxima primavera
- ➢ -después de la clase
- ➢ -en verano
- ➢ -dentro de unos días

- -en 2021
- -esta noche

8) Crea dos diálogos con tu compañero en futuro. Usa los verbos y expresiones explicadas.

9) Completa usando los siguientes verbos:

Decir, empezar, hacer, ir, llegar, ponerse, quedarse, querer, repasar, tener, ver, volver

1) el mes que viene_____mis padres de Córdoba.

2) María _____ de vacaciones el próximo mes.

3) el profesor nos _____pronto los resultado de los exámenes.

4) vos y yo_____tres días más en la ciudad

5) mañana los estudiantes_____ las últimas clases.

6) los chicos no_____nunca de acuerdo.

7) yo_____todo lo posible par ayudarte.

8) no sé lo que _____este cliente.

9)en Marzo, _____ ___las clases otra vez

10)mañana_____a mi hermano

11) vos nunca _____tanto talento como yo.

12) el colectivo para Santa Cruz no_____antes de las diez.

El diseño de materiales contempla las cuatro habilidades de la lengua: escritura, oralidad, escucha y comprensión lectora. El input que provee la última actividad se diseña siguiendo a Phillip (1984) haciendo uso de realia: etapa de preparación, entender el sentido o buscar información específica, decodificación, comprensión e integración de habilidades. La última etapa genera debate donde se promueve la oralidad, así, el aprendiente encuentra un propósito comunicativo en contexto para plasmar sus ideas de manera escrita. Como práctica, los alumnos prepararon una presentación oral sobre educación para generar input.

En cuanto a la evaluación, se tiene en cuenta las cuatro habilidades anteriormente mencionadas para el exámen escrito y se usa la exposición oral como parámetro evaluador integrativo de la lengua.

Sistemas Educativos- <u>Un enfoque Multicultural</u>

1) En base a las presentaciones en clase sobre la educación:

a)¿Cómo definirías *educación*?
b)¿Qué te pareció curioso o novedoso en la presentación de tu compañero?

c)¿ Qué elementos serían necesarios incorporar en tu sistema educativo?

2) Lee el siguiente texto sobre el sistema educativo en Argentina:

Organización del sistema educativo argentino.

La **educación de la Argentina,** en instituciones del Estado, es gratuita en los niveles inicial, primario, secundario y terciario. También son gratuitas las carreras de grado de nivel universitario como las facultades a nivel nacional, por ejemplo, la facultad de Filosofia y Letras.

La educación privada es remunerada, aunque en algunos casos (especialmente en establecimientos primarios y secundarios) reciben subsidios del estado para soportar sus costos.

Según estudios de la Unesco, la educación en Argentina garantiza igualdad al poseer características institucionales que impiden la **mercantilización de la educación**, así como la de Finlandia tiene características que favorecen la educación en población multiétnica y enseñanza especial, la educación de la Argentina **favorece la equidad**. A los alumnos les ofrecen actividades escolares como estar en una banda, en una orquesta o coro, en clubes, juegos, asambleas, obras teatrales, y baile.

Después de que terminen la secundaria, en el mes de diciembre, siendo ya egresados, los alumnos pueden optar si continuar su formación ya sea en una institución de educación superior universitaria o terciaria.

Según datos del último censo (de 2010), la tasa de **analfabetismo** es del 1.9 %, siendo la segunda más baja de Latinoamérica. Entre 2003 y 2015 se crearon 15 nuevas universidades, mientras que el egreso de estudiantes universitarios aumentó un 68 % respecto a datos previos.

a) Comenta qué te parece novedoso o positivo según el texto
b) Explica el significado de las expresiones resaltadas.
c) Según tu experiencia, ¿ cómo valoras la educación de Argentina?
d) Redacta una apreciación comparativa entre la educación de tu país y la de Argentina.

Bibliografía

Kumaravadivelu, B. (2003). Beyond Methods. Macrostrategies for language teaching.

Omaggio Hadley, Alice.(2001).Teaching Language in Context. Capítulo 5, A proficiency-oriented approach to listening and reading.

Richards, J. and Rodgers, T.(2001) Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition. Cambridge University Press.

Wallace, Catherine. Local literacies and global literacy en Alsagoff, Lubna, et al. Eds. (2012) Principles and Practices for Teaching English as an International Language. New York, London: Routledge Publishers. Wallace, Catherine. Local literacies and global literacy.

La investigación en la clase de lectura de inglés con fines específicos (IFE): aportes del análisis conversacional

María Eugenia Cabral Leguizamón
eugecabral@yahoo.com.ar
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Análisis conversacional- Inglés con fines específicos-Lectura-Negociaciones entre pares

Resumen

En el marco de investigaciones sobre la lectura, se ha estudiado cómo los aprendientes abordan la lectura de un texto en lengua extranjera (en adelante LE) con el objetivo de precisar los procesamientos psicolingüísticos que ponen en marcha para lograr la comprensión de los mismos. Estos estudios han recurrido a la metodología conocida como *think-aloud-protocols* o protocolos verbales (Ericsson y Simon, 1984; Kasper, 1998; Swain, 2006). Este procedimiento consiste en la verbalización de los pensamientos que surgen en los sujetos cuando realizan una actividad (la lectura, en esta oportunidad). Estas verbalizaciones se producen de manera simultánea a la lectura; es decir, a medida que leen, van aportando información que retienen en su memoria a corto plazo. Un ejemplo sería, cuando un alumno puede expresar por qué eligió un término entre otros en una traducción o; también, pueden solicitarse de forma diferida (cuando los alumnos rememoran un texto) y manifiestan las decisiones, pensamientos o dudas que se les plantearon al leer.

En el área de idiomas con fines específicos, distintas investigaciones (Acuña, 2010; Pastor, 2004) han empleado esta técnica para dar cuenta de la comprensión de un texto. En cuanto al estudio llevado a cabo por Acuña (2010, p. 11), se organizaron a los alumnos en pares para verbalizar o expresar "en voz alta el resultado de su comprensión de un texto, alternándose así las verbalizaciones de cada uno de ellos". La autora concluye que estas verbalizaciones sirvieron para comunicar el pensamiento a su compañero y recomienda continuar las investigaciones sobre las interacciones entre lectores.

En este sentido, hemos descripto, en investigaciones previas (Cabral, 2018), instancias de negociaciones orales entre pares durante la lectura de textos disciplinares en clases de inglés con propósitos específicos (desde ahora IFE). En esas oportunidades, hemos observado que los alumnos interactúan de forma espontánea al momento de leer un texto y realizar una actividad de forma conjunta. De hecho, reconocen obstáculos para la comprensión y buscan soluciones con su compañero. Por lo que creemos que estas interacciones orales entre pares tienen características particulares que son semejantes a otras situaciones de negociación llevadas a cabo en una clase general de idiomas (es decir, en la que los alumnos desarrollan las cuatro macrocompetencias). Entren estas últimas, podemos señalar situaciones en la que

los alumnos realizan redacciones colaborativas (Manhieddine, 2009; Storch, N y Aldosari, 2012) o, tareas con brecha de información (Donato y Brooks, 1994). Estos autores han conducido numerosos estudios sobre las negociaciones que llevan a cabo los grupos de aprendientes durante la realización de tareas en lengua extranjera (LE) recurriendo al análisis conversacional (en adelante AC). En efecto, a través de la descripción de la participación ordenada en turnos que realizan los estudiantes, durante los intercambios, (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974), se identifican segmentos que constituyen secuencias de resolución de problemas relacionadas con el aprendizaje de LE.

Al respecto, nos planteamos la posibilidad de recurrir a procedimientos metodológicos del análisis conversacional, como los empleados en los estudios mencionados previamente. Así, nos planteamos los siguientes interrogantes. ¿las herramientas metodológicas que aporta el AC permiten registrar y describir la interacción que se produce entre pares durante la lectura?, ¿cómo la descripción de la interacción entre pares usando herramientas del AC nos permite observar la forma en que los pares resuelven obstáculos?, ¿cómo la metodología de AC nos permite identificar instancias potenciales de aprendizaje y los procesos de aprendizaje en curso?

Nos proponemos, por lo tanto, explorar las características del análisis conversacional como metodología para la investigación de la adquisición de segundas lenguas (Pekarek Doehler, 2006; Massats, 2017) y la posibilidad de recurrir a éste para el análisis de interacciones entre pares durante la lectura de un texto en inglés.

Nuestra comunicación se articula en cuatro partes. En la primera señalaremos brevemente en qué consiste el análisis conversacional para adquisición de segundas lenguas (en adelante AC para ASL). El análisis conversacional surge de los estudios conducidos por Sacks y sus colegas (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974) sobre el estudio de la organización de la interacción social. Autores en esta línea registran, mediante grabaciones, las conversaciones en la vida diaria y analizan el habla en la interacción (*talk-in-interaction*). Los datos son, por lo tanto, registrados en situación natural de interacción (a diferencia de registros de datos en situación experimental). Luego, son transcriptos de forma detallada, dando cuenta de las intervenciones verbales y de aspectos no verbales de la comunicación (gestos, movimientos corporales, silencios, entre otros). El AC ha sido adoptado en numerosos estudios de segundas lenguas (Donato y Brooks, 1994, Manhieddine, 2009) para poder analizar datos que relacionan el uso real de lenguaje y la observación de procesos en los que la interacción son un medio para llevar a cabo acciones sociales que conducen al aprendizaje. Autores como Mondana y Pekarek Doheler (2006) y Massats (2017) han adoptado la terminología 'análisis conversacional para la adquisición de segundas lenguas' ya que consideran que los estudios de lenguas extranjeras en contexto formal poseen características propias, como el objetivo de aprender la LE. En palabras de Massats (2017, p. 321-322) "el aprendizaje tiene lugar basado en la interacción y, por lo tanto, para comprender el proceso de adquisición, es necesario investigar cómo, a través del lenguaje, los individuos completan acciones sociales en contextos específicos para lograr

objetivos concretos". De esta manera, el fenómeno a ser investigado recurriendo a la metodología del AC para ASL debe ser observable tanto para su explicación como para su descripción y, estar a disposición para ser registrado. El análisis de la conversación se basa en cuatro principios: la interacción tiene un orden claro, por lo que se puede distinguir su organización y secuenciación; el contexto en que se produce la interacción y el contexto que se crea cuando los participantes establecen la comunicación son importantes para el análisis; los detalles como pausas, silencios y actividad no verbal son significativos y deben ser registrados en las transcripciones y, la perspectiva a adoptar es émica; es decir, considerando las orientaciones de los participantes.

En segundo lugar, nos referiremos, también de forma acotada, a las características de dos grupos de estudiantes que aportan los datos empíricos para nuestro análisis recurriendo al AC para ASL. Cabe aclarar que estos datos forman parte del corpus de una investigación más amplia sobre las negociaciones orales entre pares durante la lectura. Los participantes son alumnos del profesorado de Matemáticas en una institución de nivel superior no universitario en la provincia de Tucumán y, en el año lectivo 2015, cursaron el espacio curricular Inglés Técnico (Opativa 2). Este espacio tiene como objetivo desarrollar la lectocomprensión, por lo que se enfoca en la lectura de textos disciplinares en inglés y , el idioma de instrucción y en el que se desarrollan las actividades es el español. Nos referiremos en esta ponencia a la interacción de dos grupos durante la lectura del texto disciplinar "The theory of Everything, thanks to symmetry" en situación natural de clase en el primer mes de cursado del espacio curricular. La tarea que solicitamos fue la traducción entre pares, cuyo objetivo era la producción conjunta y consensuada de la traducción de una parte del texto. A continuación, procedimos al registro de la interacción mediante la grabación en video para su posterior transcripción.

En tercer lugar, mencionaremos la forma en que estos pares resuelven obstáculos; es decir, las secuencias de reparación. Al respecto, el análisis conversacional ha investigado cuatro aspectos de la organización de la conversación, la construcción de los pares adjacentes (*adjacency pairs*), la noción de preferencia (*preference*), los turnos de habla (*turn-taking*) y la reparación (*repair*). En este trabajo, nos centraremos en la reparación de un obstáculo lingüístico que los pares advierten. De hecho, los participantes señalan la incomprensión en una secuencia lateral (Jefferson, 1972) destinada a resolver el obstáculo.

En cuarto lugar, ilustraremos la utilidad del enfoque conversacional para observar instancias potenciales de aprendizaje. La posibilidad de identificar las secuencias laterales destinadas a reparar una incomprensión, nos permite distinguir cuáles pueden considerarse secuencias potencialmente adquisicionales (De Pietro, Matthey y Py, 1989- *sequences potentionnellement acquisitionnelles*). En otras palabras, cuáles de estas secuencias sirven de contexto para el aprendizaje de la lengua extranjera, como resultado de actividades realizadas por los pares.

Por último, expondremos nuestras conclusiones sobre el empleo de AC para SLA como metodología para el análisis de las interacciones entre pares durante la clase de lectura de IFE. Retomando las preguntas planteadas al principio de este resumen, observamos que el AC para ASL nos permite observar y registrar la interacción de pares durante el momento de la lectura, revelando la participación ordenada de los participantes. Asimismo, identificamos momentos en los que los pares perciben un obstáculo en la lectura y, proceden a resolverlo conjuntamente. De esta manera, dejan de lado momentáneamente el curso de la conversación y, abren una secuencia lateral para reparar el obstáculo. Los participantes pueden tratar problemas de diferente índole en las secuencias laterales, pero cuando están relacionados con el nuevo código lingüístico, las secuencias laterales persiguen fines específicos y adquieren características particulares de la comunicación entre participantes con nivel asimétrico de manejo del código (inglés). La descripción detallada desde la perspectiva de los participantes (dos grupos de alumnos, en nuestro caso) nos permite distinguir las secuencias potencialmente adquisicionales y su importancia en relación con el aprendizaje y adquisición potencial de contenidos lingüísticos reparados entre pares.

Bibliografía

Acuña, Teresa (2010). Lectura en Lengua Extranjera: de la Cognición a la Cooperación entre Pares como Modalidad de Construcción de un Sentido. *Lenguas Modernas 36*, p. 9 – 24.

Cabral Leguizamón, M (2018). El valor didáctico de la negociación oral entre pares durante una tarea de traducción en la clase de inglés con fines específicos (IFE).

De Pietro, J., Matthey, M. y Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les sequences potentionnellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*. Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, p.99-119

Donato y Brooks (1994). Vygotskyan Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse During Communicative Tasks. *HISPANIA*, p. 262-274

Swain, M. (2006). Verbal Protocols: What does it mean for research to use speaking as a data collection tool? En M. Chalhoub-Deville, C. Chapelle, & P. Duff (Eds), *Inference and Generalizability in Applied Linguisitics: Multiple Research Perspectives* (p. 97-113). Amsterdam: John Benjamins.

Jefferson, G. (1972.) Side Sequences. En D. Sudnow. *Studies in social interaction*, p. 294-451.

Masats, D. (2017). Conversation analysis at the service of research in the field of second language acquisition (CA-for-SLA). En E. Moore & M. Dooly (Eds), *Qualitative approaches to research on plurilingual education*, p. 321-347

Mondana y Pekarek Doheler

Pastor de la Silva, R.. (2004). El discurso de los aprendientes en la lectura del texto "Diego Rivera, Picasso des Amériques". *La Didáctica de las Lenguas*. Tucumán: UNT, p. 119- 129.

Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974). "A Simplest Systematics for Organization of Turn-Taking for Conversation". *Language,* 50 (4), 696- 735.

Manhieddine, A. (2009). Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère Analyse comparative de

deux types d'activités avec des apprenants algériens. Republica de Algeria: Universite Abou-Bakr Belkaïd– Tlemcen.

Storch, N y Aldosari, A (2012). Pairing Learners in pair work activity. *Language Teaching Research, 17*, 31–48.

Pekarek Doehler, S. (2006). "CA for SLA": Analyse Conversationnelle Et Recherche Sur L'acquisition Des Langues. *Revue française de linguistique appliqué*. Vol. XI, p. 123-137

Ericsson, K. A.; Simon, H. A.(1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, p. 215-251.

Kasper, G. (1998). Analysing Verbal Protocols. *TESOL*, p. 358-362.

------(2015) "The Mystery of Symmetry". *World of Knowledge.* Agosto 2015, N° 28, p. 71

Acuña, Teresa (2010a). La construcción del sentido en la interacción entre pares. *Enfoques, investigaciones y proyecciones en didáctica de las lenguas extranjeras*. Tucumán. UNT, p. 85-96.

Actividades para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la clase de literatura en inglés.

Susana María Company
susana_company@yahoo.com.ar
Universidad Católica de Salta

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural, literatura, inglés

Resumen

La enseñanza de literatura en inglés en los programas de Profesorado y Traductorado de Inglés proporciona espacios propicios para pensar la identidad cultural, tanto ajena como propia, ya que creemos que la literatura constituye una encrucijada obligada en la que cultura, idioma e historia convergen. A partir de una variedad de actividades de lectura, contextualización y debate, y del trabajo creativo y colaborativo se puede poner en diálogo aspectos de la identidad cultural, aquí entendida como un constructo simbólico, culturalmente moldeado, cuya elaboración social se negocia y reestructura de forma dinámica y continua. En nuestro país, el *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario* (PM) (Min. Ed., 2010) incluye el núcleo "Interculturalidad" como elemento central, subrayando el rol de la educación en la puesta en interacción entre culturas y sus lengua-cultura (LC) en el marco de sociedades que el documento describe como "multiculturales de intercambios personales o mediatizados entre sujetos hablantes de lenguas diferentes" (Min.de Ed., 2010: 174). Para Byram, Gribkova y Starkey (2002), pioneros en la conceptualización de la Competencia Intercultural, los estereotipos son el resultado de percibir al otro como representante de una identidad cultural monolítica, cuando en realidad deberíamos percibir a nuestros interlocutores como seres humanos complejos cuyas cualidades y múltiples identidades deben ser descubiertas, valoradas y respetadas (2002, 3). El enfoque intercultural implica poner énfasis en el desarrollo de las capacidades de diálogo y comunicación efectiva, de empatía, cooperación y respeto entre personas de diferentes identidades sociales. Dado que la interculturalidad puede entenderse como un espacio de representaciones en contraste, "el Yo y el Otro producen miradas recíprocas, de modo que la percepción del Otro remite a la imagen de uno mismo" (Min.de Ed., 2010:174).

Nuestro mundo cada vez más globalizado e interconectado, en el que nos ocupan y preocupan problemáticas identitarias y culturales complejas y dinámicas genera interrogantes diversos que afectan tanto las planificaciones didácticas como las buenas prácticas docentes. Tradicionalmente, diferentes enfoques para la enseñanza de Lengua Extranjera Inglés (LEI) tomaron al "hablante nativo" (de hecho, un hablante nativo *ideal*) como modelo a seguir (Byram, Gribkova y.Starkey, 2002:5). Este paradigma, en la actualidad desactualizado y cuestionado, nos invita a pensar: ¿De dónde proviene este sujeto? ¿Dónde reside? Y, de manera

más específica, ¿qué actividades podrían incorporarse en la clase de literatura de programas de Profesorado y Traductorado de Inglés para reemplazar el modelo del "hablante nativo" por uno superador—el de un hablante o mediador intercultural?

Uno de los recursos del mediador intercultural es la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), aquí entendida como la habilidad para interactuar de manera efectiva con personas de otras culturas identificando similitudes y diferencias, desarrollando auto-conocimiento, comprensión y respeto por el otro, y desarrollando las estrategias comunicativas necesarias para superar las diferencias (Byram 2011). Es esencial que los futuros profesionales, quienes se desarrollarán en un contexto internacional complejo, desarrollen herramientas para expresar su individualidad con respeto, negociando significados con sus pares, y activando recursos para superar las diferencias.

El propósito de este trabajo es compartir actividades diseñadas para que futuros docentes y traductores de inglés desarrollen su CCI, así comola fundamentación teórica que las sustenta. Las actividades propuestas están orientadas a favorecer el desarrollo de un hablante o mediador intercultural que se beneficie del contacto con y el respeto por el otro, sus identidades sociales y culturales, y su igualdad ante los derechos humanos, desarrollando en el proceso capacidades comunicativas y metacognitivas necesarias para pensar y expresar las múltiples facetas de su propia identidad cultural. Asimismo, se espera propiciar espacios de trabajo colaborativos y creativos, tanto en el aula como virtuales. Un párrafo aparte recibirá la inclusión de las TIC en el aula, que ha generado un cambio en nuestros paradigmas de enseñanza y en la perspectiva del trabajo docente (Díaz Barriga, 2013:8). Las propuestas de trabajo colaborativo que presentaremos se encuadran en el marco teórico-metodológico conocido como TPACK (por las siglas de las palabras en inglés *Technological Pedagogical Content Knowledge* que significan "conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar") (Koehler y Mishra, 2006). Este marco busca, por un lado, unificar las propuestas de integración de las TIC en la educación al poner en diálogo las tres fuentes de conocimiento esenciales en la producción de saberes en el ámbito educativo—la disciplinar, la pedagógica y la tecnológica—y por el otro, explicitar los nuevos tipos de saberes que surgen de la interacción dinámica y contextualizada de unos con otros (Magadán, 2012:5). Finalmente, se espera que las propuestas didácticas favorezcan la reflexión metalingüística y metacognitiva de los futuros profesionales y puedan constituir un pequeño aporte a las buenas prácticas docentes.

Bibliografía

Byram, M., B. Gribkova y H. Starkey (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe. Consultado: 10-09-2017. Disponible en: http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (1996). Consultado: 10-09-2017. Disponible en: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

Consejo Federal de Educación (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria*. Consultado: 10-09-2017. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf.

Díaz-Barriga, A. (2013). "TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica", en: *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES). Vol. 4 Núm. 10. Consultado: 01-12-17. Disponible en: https://ries.universia.net/article/view/105/tic-trabajo-aula-impacto-planeacion-didactica

Koehler, Matthew y Punya Mishra (2006), "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge", en: *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Consultado: 01-12-17. Disponible en http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehlertcr2006.pdf

Magadán, Cecilia (2012), "Clase 3: Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias", Enseñar y aprender con TIC, *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación y Secretarias de Políticas Universitarias (2010). Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras. Consultado: 10-09-2017. Disponible en: file:///D:/Users/DELL/Downloads/Proyecto_Mejora_Lenguas_Extranjeras_1_1_4%20(2).pdf

Rodríguez, M. A. (2014). Clase 5: TIC y LE: Planificación y evaluación de actividades. Propuesta educativa con TIC: Lenguas Extranjeras y TIC I. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Propuesta para la Desestructuración de Representaciones Negativas en la Enseñanza-Aprendizaje de LE Inglés.

Natalia A. Flores Franco
Escuela n°197 Mateo Delgado – Famaillá – Tucumán
Natalia Rivadeneira
rivadeneiranataliaprof@gmail.com
Escuela Juan B. Terán – Lastenia – Tucumán

Palabras clave: Representaciones, Desestructuracion, Intervenciones en LE

Uno de los conflictos latentes en el aula de L.E es el de las representaciones sociales en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estas representaciones son construcciones subjetivas que cada hablante posee sobre la lengua extranjera y el aprendizaje; operan a nivel de la valoración que se le asignan en un medio social determinado, condicionando a los actores en las prácticas del lenguaje y en su manifestación.

En nuestra aula de L.E de Tucumán observamos una carga valorativa negativa en el entramado de representaciones del aprendiente.

Considerando el aspecto epistémico, existe la valoración de que aprender L.E es muy difícil o complicado; la dificultad de la pronunciación y la escritura diferenciada, en el caso del Inglés "se escribe de una forma y se pronuncia de otra", contribuyen al entretejido de estas representaciones.

Desde el aspecto Instrumental, el imaginario del aprendiente está lleno de interrogantes, ¿Para qué me sirve? ¿Para qué aprender a hablar si nunca voy a viajar? ¿Cómo puede ser útil para un trabajo?, estas preguntas realizan un juicio al valor utilitario asignado a la L.E en el mundo laboral y en la sociedad en general.

Así también, la valoración positiva o negativa sobre las lenguas responden a factores afectivos o estéticos. Se ve acrecentada la sensibilidad de los aprendientes que también atraviesan momentos de duelos psico-afectivos y procesos físicos de maduración. La relación histórica, política y cultural con los países donde dichas lenguas se hablan, también contribuye en la construcción de este "Vinculo lingüístico". El conflicto bélico de Malvinas, las "relaciones carnales" con U.S.A, la masiva propagación de la violencia a través de la industria del cine, gamers, utubers, "haters" etc. estimulan la construcción de "imaginarios lingüísticos" bastante controvertidos, Houdebine-Gravaud (1982), sobre lo que se dice de tal o cual lengua y de sus hablantes.

En las escuelas rurales y urbano-marginales de Tucumán el aprendiente de L.E en crisis con su propio ser y con sus representaciones, el proceso de aprendizaje se ve afectado negativamente. En reconocimiento de este conflicto, la intervención del experto, del docente de L.E, es crucial.

Se allana camino propiciando el dialogo y el debate en el aula, compartiendo impresiones y deseos hacia la construcción de nuevas y positivas representaciones, reforzando con actividades que contemplen los aspectos mencionados (epistémico, instrumental, afectivo o estético).

Las representaciones en el diseño curricular

Es necesario asumir que estas representaciones no solo operan activamente en los aprendientes, si no también, en el docente que con su propuesta didáctica/pedagógica contribuye a que estas representaciones se mantengan o se modifiquen. Tomando en consideración las investigaciones sobre "Affective filter", o filtro afectivo (Krashen, 1982), el docente tiene que tomar en cuenta estos aspectos a la hora de contextualizar su práctica y hacer el diagnóstico necesario del grupo clase, los consensos institucionales previos antes de poner en marcha su plan anual.

El rol del aprendiente que demuestra interés y predisposición para el trabajo y el aprendizaje no son condiciones dadas en la mayoría de los casos, y cada grupo clase está compuesto por personas reales y diversas. Esta instancia es fundamental a la hora de desarrollar los objetivos, los contenidos, y las metodologías adecuadas para una enseñanza-aprendizaje significativa.

La perspectiva de la justicia curricular de Connel, En "Escuela y justicia curricular" (1997) explica uno de los aspectos característicos de las curricula injustas; en las que se niega el principio de ciudadanía cuando el curriculum incluye prácticas que permiten a algunos grupos tener una mayor participación que otros en la toma de decisiones; esto puede ocurrir de manera directa cuando la educación formal otorga privilegios sociales a través del credencialismo. Es decir, la adquisición de títulos o certificados que permiten a ciertos grupos sociales el acceso más seguro a el ejercicio del poder , la movilidad social ascendente, la posibilidad acceso a la educación superior, etc.

Esta presentación no pretende elaborar una evaluación socio-cultural-politico-educativa exhaustiva de la difusión de la enseñanza/aprendizaje de la LE Ingles en nuestro sistema educativo provincial. Sin embargo, consideramos que en cuestiones de diseño curricular, los docentes tenemos un rol importante a la hora de realizar las adaptaciones curriculares necesarias a cada nivel y contexto institucional. Estas constituyen decisiones de índole política-educativa, que representan una práctica discursiva que contiene lógicas reproductivitas de la producción histórica de la desigualdad.

En los últimos años, y especialmente desde la LEN 26.206, y los acuerdos y lineamientos del CFE, y las instancias del PNFP, se han propiciado los espacios institucionales para la reflexión crítica de la práctica docente y de la actividad del docente como investigador. Consideramos que los conceptos de Connell sobre justicia curricular son fundamentales para

aplicar a la reflexión consiente que de verdad sostiene los pilares de la LEN: IGUALDAD, EQUIDAD E INCLUSION.

Es preciso que estos principios fundamentales de la LEN se vean reflejados en las instituciones y en sus prácticas (discursivas, de participación democrática y curricular). Actualmente las instituciones están en proceso de revisión de los principios sociales económicos políticos y culturales que dan forma y contenido al currículo real (revisión del currículo oculto y currículo nulo)

Los criterios de reflexión propuestos por Connell (1997) pueden aportar una perspectiva de justicia social desde la justicia curricular. Cada docente de LE inglés, o cualquier otra LE, debe elaborar una propuesta curricular que considere seriamente cuestiones como:

- ¿El material de LE que adopta el docente o la institución, realiza el diseño curricular por mí?
- ¿La propuesta curricular contempla la diversidad de la experiencia cultural local y global? ¿Contiene la perspectiva de diversidad y multiculturalismo?
- ¿Asumo que los exámenes internacionales imponen estándares de saberes y competencias lingüísticas específicas como así también un posicionamiento político cultural y económico hegemónico y eurocéntrico?
- ¿Considero relevante el aporte de los aprendientes al momento de elaborar una propuesta educativa contextualizada y significativa?

El posicionamiento critico de Connell (1997) sirve como una guía para que el docente de LE indague, cuestione, mantenga, o modifique sus propias elaboraciones simbólicas (Representaciones de la LE), las cuales operan activamente en el diseño curricular y en las prácticas educativas concretas, y como dichas prácticas contienen posicionamientos políticos, sociales y culturales que contribuyen directamente a la difusión o modificación de dichas representaciones.

Posibles Intervenciones.

En el intento de contrarrestar los efectos negativos de las representaciones subjetivas formadas en los aprendientes, la propuesta didáctica debe ser consistente con un posicionamiento crítico acerca de la L.E.

Es necesario que el docente considere críticamente su rol, asumiendo que estas representaciones operan activamente en los aprendientes porque son parte de sus trayectorias escolares. También el docente con su propuesta didáctica/pedagógica contribuye a que estas representaciones se mantengan o modifiquen.

El conjunto de preconceptos que operan y son exteriorizados y discutidos por el grupo clase deben tender a ser reelaborares y resignificarse considerando factores como contexto, espacio y tiempo en que las representaciones de la L.E y a su aprendizaje operan.

Se confeccionó un cuestionario para que los alumnos respondan individualmente: "¿Qué significa el Inglés para vos? ¿Qué pasa en tu cabeza cuando aprendes inglés? ¿Qué te gustaría aprender? El cuestionario se realiza de manera anónima dado que les posibilita escribir su opinión sin temor a ser censurados o calificados. A continuación se leen las respuestas para la clase (se eligen las más controvertidas o que denoten mayor carga de negatividad) se propone el debate y el intercambio de ideas, se indaga sobre las dudas e inquietudes que surgen con respecto al aprendizaje y su dinámica particular en la clase de L.E. Se rescatan lo aportes tendientes a destacar el aspecto epistémico, instrumental y afectivo de la L.E : "ves que no es tan difícil como parece, muchas palabras se parecen al español" "algunas cosas son más fáciles que en el español, no hay acentos!", "me sirve para buscar trabajo, si sabemos inglés es más fácil", "es el idioma de la tecnología, nos facilita navegar por internet", "suena lindo", "me gustan las canciones y las películas en inglés, se me pegan frases y las repito", "en la tele dicen muchas frases en inglés". Finalizando el debate el grupo se muestra más predispuesto a comenzar la tarea. El ejercicio de la meta-cognición (reflexión sobre un área de estudio) genera mayor interés y motivación. Mediante esta actividad se evidencia la necesidad de los aprendientes de desprenderse de los preconceptos que influencian negativamente el proceso de aprendizaje y adquisición.

Otra tarea de gran carga motivacional para los aprendientes es la lectura de imágenes. Se presenta una variedad de fotos que incentivan la reflexión y el debate, no solo leemos palabras, también las imágenes nos devuelven un texto que debemos decodificar y verbalizar.

El objetivo de esta actividad es la de derribar estereotipos culturales y reforzar la autoestima de los alumnos "no todo lo extranjero es bueno o mejor", "no toda la gente de países de habla inglesa es rica y exitosa". Se apunta a que los aprendientes descubran en la cultura extranjera elementos sociales y culturales que nos acercan, así también como problemáticas globales que nos afectan y condicionan la realidad, tanto de manera local como global.

Se proveen a los alumnos una seria de imágenes (cubiertas parcialmente) y se les solicita que las separen por países (Argentina, U.S.A o Reino Unido) Luego los alumnos deben responder porque realizaron tal selección. Algunas fotos son fácilmente identificables porque correspondes a iconos sociales y culturales como banderas, monumentos, costumbres y otras muestran situaciones globales como la pobreza, la contaminación ambiental, bullying, discriminación y apatía escolar. Los aprendientes seleccionan las imágenes de acuerdo a sus representaciones y estereotipos. Como actividad de cierre se develan las imágenes completas descubriendo la procedencia de las mismas, no toda la selección realizada por los alumnos corresponde, en muchos casos se eligen imágenes negativas (contaminación, violencia, etc.) en relación a nuestro país. A partir de estas respuestas se genera el debate sobre problemáticas mundiales compartidas. Aunque nos separa el idioma compartimos conflictos similares y estos constituyen un interesante punto de partida para despertar la curiosidad y la posterior

implementación de proyectos de investigación que fomenten el espíritu crítico y amplíen al capital cultural de los aprendientes.

Conclusión

Esta propuesta intenta brindar las herramientas para la revisión de las representaciones de la LE que operan en el ámbito del aula y la institución y que reflejan un posicionamiento político-cultural-educativo personal y colectivo. Se pretende que estas herramientas generen un cuestionamiento de las practicas áulicas e institucionales en el aprendizaje de la LE en general.

A nivel personal, la indagación sobre los entramados que existen a nivel sociocultural polito y económico sobre la enseñanza aprendizaje de una LE en particular. A nivel profesional resulta crucial ejercer el análisis de las circunstancias, las tensiones, las resistencias, que se manifiestan en el proceso de aprendizaje de la LE. También es relevante que el docente sea consciente de que su práctica educativa es una práctica discursiva que contiene un posicionamiento político-social.

Considerando los aspectos englobados en la justicia curricular pretendemos abrir un espacio de reflexión sobre cómo operan las tensiones de los diversos grupos de interés por dentro y por fuera de las instituciones. Como estas fuerzas externas e internas impactan en la conformación de saberes previos, en el trabajo áulico y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A nivel institucional se deben propiciar los espacios de intercambio de miradas y de posibles abordajes del diseño del currículo como un producto no solo académico si no que contiene múltiples posicionamientos políticos educativos, que pueden o no reflejar los principios de la LEN.

Bibliografía

Connell, R. (1997): *Escuela y justicia social* Cap. IV. Edit. Morata. Madrid, España.

Haudebine Gravaud, Anne-Marie (2015) "Del imaginario lingüístico al imaginario cultural" En *Lingüística* 2015. pp3 a 40.

Krashen, Sthephen. (1982) Principles and practice in second language acquisition University of southern California. Pergamon Press

Orientaciones para la enseñanza de lecto-comprensión de textos en inglés en los diferentes niveles del sistema educativo

Irene Josefina Lanzi
jolanzi@hotmail.com
Silvia Déborah Grodek
silviagrodek@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: lecto-comprensión, inglés, consignas, géneros discursivos

Introducción

A través de este trabajo nos proponemos desarrollar un enfoque de la enseñanza de inglés en el cual el contexto cumple un rol central.

Partiendo de nuestra experiencia como docentes en el ámbito universitario, así como de investigaciones desarrolladas en el área de la didáctica de la comprensión lectora en lengua extranjera en el nivel medio, y apoyándonos en reflexiones de docentes del mismo nivel que recogimos en talleres destinados a la enseñanza de este enfoque, presentaremos algunos conceptos que pretendemos guíen la práctica en el aula y los fundamentos teóricos sobre los cualesn se sustenta esta práctica.

En este trabajo, planteamos la necesidad de destacar la relevancia de las características de los contextos específicos de enseñanza al momento de determinar los objetivos y contenidos de las clases, siempre teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Fundamentación

Los distintos contextos de enseñanza de la lengua extranjera, en nuestro caso inglés, presentan características variadas que exigen al docente tomas de decisiones acerca de los objetivos, la metodología y el material didáctico a utilizar. En este sentido, consideramos que la enseñanza de la lecto-comprensión de textos en inglés se presenta como una alternativa posible de enseñanza de la lengua extranjera a pesar de las limitaciones de un contexto a veces adverso (horas cátedra reducidas, falta de tecnología, cursos numerosos, entre otras) Por otra parte, pensamos que la focalización en la enseñanza de la lectura en las clases de inglés favorece el desarrollo de competencias lectoras y cognitivas del alumno en su lengua materna y se presenta, además, como una oportunidad de trabajo interdisciplinario con los demás colegas de la institución, quienes están a cargo de la enseñanza de las diferentes disciplinas científicas.

Contenidos del trabajo

Algunos de los temas que desarrollaremos en este trabajo serán:

✳ la lecto-comprensión como propuesta didáctica

✳ el marco teórico en el que se basa la propuesta presentada

✳ la importancia de los géneros discursivos para el enfoque centrado en la comprensión lectora

✳ El rol de la consigna en un manual de lecto-comprensión.

La lecto-comprensión como propuesta didáctica

La enseñanza del inglés se ha extendido de manera amplia en los diferentes niveles del sistema educativo en nuestro país, adquiriendo características específicas.

De este modo, el inglés es una asignatura obligatoria desde el nivel primario hasta el nivel terciario, en especial, en este último caso, en el ámbito universitario.

Esto se explica, en parte, por el hecho de que "el idioma inglés es considerado como una herramienta fundamental para ampliar el campo ocupacional, favorecer la autonomía intelectual y participar plenamente en un mundo donde la interacción entre los seres humanos no implica obligatoriamente la presencia física" (Ballestero y Batista, 2007, p. 106)

Así, se espera que el conocimiento de esta lengua extranjera habilite a nuestros alumnos de cualquiera de los niveles de enseñanza, a participar en los contextos en los que el inglés es necesario como medio de comunicación social, académica y profesional.

En este trabajo proponemos que la enseñanza de inglés en los diferentes niveles del sistema educativo se focalice en la lectura de diferentes textos que habitualmente circulan en estos contextos. Esta propuesta considera la enseñanza de la lectura de textos en inglés contextualizado o mediado por las distintas disciplinas del ámbito educativo al que el alumno pertenece. Forma parte, también, de una posición interdisciplinaria en el análisis de los fenómenos discursivos derivada de las conceptualizaciones de Bajtin (1990). Además, entendemos, coincidiendo con Klett (2001), que un enfoque como este "…permite alcanzar resultados significativos y tangibles, y, por otro lado, deja abierta la posibilidad de acercarse, en instancias posteriores, a la comprensión de la oralidad y a la producción oral y escrita en lengua extranjera" (p. 258), en caso de que el alumno así lo decidiera o que las circunstancias lo exigieran.

A su vez, la lectura contribuye al desarrollo cognitivo del sujeto ya que, en el proceso de comprensión de un texto, el individuo debe poner en práctica formas de pensamiento complejo para reconstruir los conocimientos a partir del texto que lee.

Es importante destacar que será el docente el responsable de la preparación de material (selección de textos, diseño de actividades y redacción de consignas) para la implementación de este enfoque. El cuadernillo que resulte de este trabajo será, en definitiva, un enfoque teórico acerca de la lectura y sus variables, plasmado en la práctica.

Marco teórico

Nuestra modelo de lectura se basa en un marco teórico determinado por los aportes del interaccionismo sociocultural según el cual la misma es "concebida como una actividad de carácter social que se adquiere a través de situaciones y de prácticas interiorizadas por el sujeto durante su confrontación con los diversos escritos que circulan en su socio-cultura." (Pastor, 2005, p. 1) Desde esta perspectiva, entendemos la lectura como una práctica social conectada directamente con las prácticas propias de la comunidad socio-cultural en la que se lleva a cabo. Esto, a su vez, implica que la lectura es una construcción de sentidos que surge de la interacción del texto con el contexto de producción y el contexto de recepción. Desde este marco teórico, y siguiendo los postulados de Souchon, la lectura es una actividad que pone en relación tres polos: el autor, el lector y el texto (1997, 1999, 2002).

El lector es entendido como un sujeto social y culturalmente situado quien construye el sentido del texto que lee y está inscripto en el texto, es decir el autor cuando escribe, lo hace pensando en un destinatario determinado. Así Souchon (1997) afirma que "el lector está previsto por el escritor, está "presente" en el texto" (p. 21).

Sin embargo, nuestro alumno de la clase de lecto-comprensión de textos en inglés no es el destinatario previsto por el autor. El texto, que fue escrito por su autor como texto de enseñanza disciplinar, se transforma en manos del docente de lecto-comprensión en un texto vehículo de conocimiento, tanto de la disciplina como de la lengua inglesa. Entonces el alumno debe construir conocimiento disciplinar a partir de un texto en lengua extranjera, lo que le exige un mayor esfuerzo cognitivo. Es así que se produce una distancia entre lector y texto que deberá ser mediada por la consigna de trabajo, que cumple, a nuestro parecer, un rol preponderante en dicho manual de enseñanza. Riestra (2008), define a las consignas como, "…textos mediadores de la acción y se producen en una formación social determinada (contexto), de acuerdo con modelos existentes o géneros de textos indexados históricamente, reconocidos por los agentes para tal" (p. 18).

Por último, en cuanto al concepto de géneros discursivos, nos basamos en los postulados de Bajtin. Este autor afirma que:

> El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una esfera de la praxis humana. […]
>
> Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*. (Bajtin, 1990, p. 248)

En este sentido, podemos afirmar que los géneros no son simplemente un juego de reglas y convenciones, sino que son formas de conceptualizar la realidad, es decir, son formas de ver e interpretar el mundo.

La importancia de los géneros discursivos para el enfoque centrado en la comprensión lectora

Situándonos en una didáctica contextual, entendemos que la selección de los contenidos para la enseñanza de la lectura en lengua extranjera no debe limitarse a aspectos del código lingüístico o a estrategias de lectura, sino que es conveniente tener en cuenta los géneros discursivos que habitualmente circulan en el contexto de los estudiantes, (nivel primario, nivel secundario o universidad) donde la enseñanza de la lectura se lleva a cabo.

En esta propuesta didáctica, resaltamos la importancia de tener en cuenta los géneros discursivos al seleccionar los textos que se utilizarán en la enseñanza de la lectura en inglés, dado que entendemos que el conocimiento previo que posea el alumno acerca de las convenciones formales de dichos géneros facilitará la comprensión de los textos ya que le permitirá reconocer, entre otros aspectos, el objetivo comunicativo del texto. Por otra parte, en caso de que estos conocimientos sean limitados, la clase de lectura en lengua extranjera puede resultar un espacio propicio para la enseñanza de las características formales de los diferentes géneros propios del contexto educativo, lo que podría facilitar también la comprensión de textos en lengua materna.

El rol de la consigna en el diseño de material

El interés por las consignas surge a partir de considerar las mismas como herramientas didácticas, es decir, como elementos que propician la comprensión de un texto disciplinar en lengua extranjera. La consigna, en tanto texto producido para la enseñanza, y elaborada por el docente que diseña el manual de lecto-comprensión, será la que prevea el lector ideal, en términos de Eco (1985). Su rol será entonces el del andamiaje necesario para orientar la tarea del alumno y proveerle, de alguna manera, de elementos disciplinares que le permitan una entrada al texto más amigable. Podemos, entonces, caracterizar a la consigna didáctica como una práctica social emplazada, y a la vez producto de un contexto histórico y social con un objetivo claro: la apropiación de conocimiento por parte del lector a partir de su rol estructurador de la unidad didáctica. La característica distintiva del diseño de la consigna de un curso de lecto-comprensión será entonces que su foco estará puesto en las necesidades del alumno y no en la tarea a realizar.

Conclusión

Cada una de las decisiones de la práctica pedagógica debieran estar condicionadas por el contexto en el que esta práctica se lleva a cabo. Es necesario entonces que el docente asuma la tarea de una reflexión profunda acerca de su realidad para adoptar el enfoque más adecuado. Pensamos que la propuesta presentada permite un trabajo crítico con el material didáctico que usa en su práctica áulica, brindando también respuestas a muchas de las dificultades con las que el docente se enfrenta.

Bibliografía

Bajtin, M. (1990). *Estética de la creación verbal*. Méjico: Siglo XXI.

Ballestero, C.; Batista, J. (2007). Evaluación de la Enseñanza del Inglés con Fines Específicos en educación superior. *Omnia*. 13 (1), 2007, 105-129.

Klett, E. (2001). Propuesta de lecto-comprensión en una segunda lengua extranjera. En Corradi, L. et al. *Diseño Curricular de Lenguas extranjeras.* (pp. 255-278). Buenos Aires: Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Eco, U. (1985). *Lector in Fábula*. Grasset & Frasquelle: Paris.

Pastor, R. (2005). El discurso del estudiante universitario: características de un género textual. En *Actas del X Congreso Nacional de Lingüística.* [CD-ROM] Salta: Universidad Católica de Salta.

Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua.* 1ª. Ed. Miño y Dávila SRL: Buenos Aires.

Souchon, M. (1997). La lecture-compréhension de textes: aspects théoriques et didactiques. *Revue de la SAPFESU*. numéro hors série, 5-55.

Souchon, M. (1999). La problemática de la comprensión de textos en la enseñanza universitaria. *Revista Espacios de Docencia N° 1*, 4-11.

Souchon, M. (2002). La socialización textual: la intercomprensión de textos. *Langues et Cultures*. 4 (4), 9-25.

Poesía de guerra Malvinense: una propuesta comparativa desde los estudios del trauma

Ignacio Lau
teachernacho100@gmail.com
I.E.S. Aguilares

Palabras clave: Malvinas, poesía, trauma, guerra

Resumen

El enfrentamiento bélico de Malvinas en 1982 entre Argentina y el Reino Unido ha sido un hito para la historia del archipiélago y de nuestra sociedad, en el que perdieron la vida alrededor de 2000 personas. Los combatientes de ambos países no volvieron a ser los mismos y algunos decidieron abordar poéticamente lo vivido en la guerra para confrontar heridas psicológicas y físicas devenidas de ese conflicto. El poema aparece aquí, por lo tanto, como una oportunidad para dar testimonio de la experiencia traumática. La Real Academia Española define trauma como: *Trauma: del gr. τραῦμα traûma 'herida'. 1. m. Choque emocional que produce un daño duradero en el inconsciente.* Sin duda, esta acepción nos invita a pensar y leer las producciones literarias desde otro lugar. El poema, así, nuclea la percepción que el sujeto tiene de un evento traumático (propio o ajeno), construido y representado mediante el lenguaje poético. Siguiendo esta línea de pensamiento, la presente ponencia trabajará en torno a una selección de poemas de ex combatientes de Malvinas del argentino Gustavo Caso Rosendi[185] y del británico Tony McNally[186], quienes pertenecen a dos contextos distintos de producción pero que coincidieron en tiempo y espacio para luchar por un mismo punto de interés. Se trabajarán las poesías comparativamente desde la teoría del trauma en relación a las secuelas de la contienda manifestadas en los textos, prestando especial atención a similitudes y/o diferencias en los temas propuestos y en el modo de expresión de cada uno de los poetas. Al haber vivido una experiencia extrema tal como la guerra, los ex soldados sufren de una condición en común difícil de abordar: el síndrome de estrés postraumático. Es así que encontramos en la literatura malvinense de autores británicos y argentinos un medio de expresión testimonial de aquello que en el día a día resulta imposible poner en palabras o explicar a los que los rodean. Al poner en contraposición el producto de ambas tradiciones literarias, se da lugar a un análisis crítico de la experiencia de guerra, siendo la literatura puente entre ambas construcciones socio-culturales representadas en los textos.

La realización de este trabajo se enmarca y desarrollará siguiendo aportes de los campos de la crítica literaria sobre los estudios del trauma y la literatura comparada. En primer lugar, los estudios sobre el trauma exploran el impacto del trauma en la literatura y sociedad,

185 Poeta argentino originario de Esquel, provincia de Chubut, que fue conscripto durante la Guerra de Malvinas. Publicó Soldados en el 2009, donde compila poemas relacionados a la Guerra de Malvinas.
186 Veterano de Guerra nacido en Barrow-in-Furness, Inglaterra y autor de Watching Men Burn (2016), poemario de guerra de Malvinas.

analizando sus implicancias psicológicas, culturales y retóricas. Principalmente se estudian y analizan los factores psicológicos y sociales que influencian cómo el sujeto percibe, revive y comprende una experiencia traumática y, al mismo tiempo, se intenta relacionar cómo dicha experiencia afecta o es afectada por el lenguaje (Azmi, 2018, pag. 57). Esta disciplina se remonta a los años 90, donde cobró considerable fuerza luego de publicaciones como *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative and History* de Cathy Caruth, y *Worlds of Hurt: Reading the Literatures of Trauma* de Kali Tal. Ambos libros fueron publicados en 1996, iniciando así una tendencia académica fuertemente moldeada por enfoques psicoanalíticos freudianos que, en una primera instancia, explicaban que el trauma es un problema del inconsciente que no tiene solución ya que no se pueden resolver las contradicciones inherentes entre la experiencia traumática y el lenguaje utilizado para representarla. Este modelo afirmaba que representar el sufrimiento mediante el lenguaje era básicamente imposible, ya que la misma psiquis del sujeto se encontraba fragmentada o quebrada. Desde entonces, esta concepción fue revisitada y reemplazada por un modelo más pluralista del trauma, el cual busca entender no solo las dimensiones estructurales del trauma, sino que también suma la dimensión cultural y la diversidad de la expresión narrativa. Michelle Balaev (2018) dice:

> En este modelo, el trauma es conceptualizado como un evento que altera la percepción y la identidad y, sin embargo, en el despertar de semejante perturbación, se forman nuevos conocimientos sobre el yo y el mundo externo. Esta reorientación de la conciencia causada por eventos traumáticos puede presentar una referencialidad ambigua así también como un significado determinado. Permitiendo la invariabilidad del trauma en términos de sus causas, efectos y potencial demostrativo demuestra los valores diversos atribuidos a un evento traumático y su recuerdo. (p. 366)

En segundo lugar, el campo de la literatura comparada permite una aproximación más exhaustiva para la lectura y análisis de los poemas. José Luis Martínez Suárez define a la literatura comparada como,

> una práctica hermenéutica que se encarga del estudio de la literatura a través de las culturas, una propuesta de carácter interdisciplinario que encamina su interés específico a establecer los elementos de relación entre manifestaciones literarias a través del tiempo, y del espacio […]. En suma, la literatura comparada parte de concebir tal hacer como una vía fundamental de comprensión, variación o ampliación de la realidad, un enfoque sugerente, creativo, para quienes buscan una formación rigurosa desde una perspectiva abierta […]. La literatura comparada es el estudio de la literatura más allá de las fronteras de un país particular y el estudio de las relaciones entre la literatura y otras áreas de conocimiento o de opinión […]. (Suárez, 2014, pag. 7)

De esta manera, se analizará cada poema para poder apreciar las diversas maneras que cada autor tiene para dar voz a la experiencia traumática, tomando en cuenta similitudes y también diferencias en el cómo se aborda la temática de la guerra y sus secuelas mediante el uso figurativo del lenguaje. Si bien ambos poetas son de países diferentes y de bandos opuestos

en el contexto del conflicto armado de 1982, no dejan de posicionarse, poéticamente hablando, en un mismo lugar de crítica hacia la guerra y sus devastadoras consecuencias.

En esta ocasión, la selección de poemas de Malvinas está compuesta por dos producciones del autor británico Tony McNally ("The Schizophrenia of War" y "Alone") y dos del argentino Gustavo Caso Rosendi ("Con los ojos bien abiertos" y "El último enemigo"). Para poder leer y analizar estos poemas, resulta de gran importancia contextualizarlos dentro de un marco sociocultural, haciendo referencia a la guerra, los dos países, los eventos que sucedían a nivel nacional, políticas de estado, etc. Este primer paso sirve de punto de partida para las lecturas y activa los conocimientos previos de los alumnos para poder así hacer énfasis en el análisis comparatista y en vislumbrar cómo el trauma atraviesa las producciones literarias en cuestión.

Anexo de poemas

The Schizophrenia of War de Tony McNally

The disgustingly beautiful soldiering
The abhorrently peaceful peace
The exhilarating intoxicating Fire fight
The stomach churning smell of the deceased
The loneliness of being back home
The need to be back with your mates
The buzz of being paid to kill
The grin on a dead soldier's face
The guilt of being a survivor
The odd need to do it all again
The faces of men you would die for
The comrades who would never give in
The old man I've become please forgive me
The ones that died still in their teens
The soldiers now smiling in Valhalla
The ones I will see tonight in my dream.

Alone de Tony McNally

The soldier was alone and frightened
He wished his comrades were with him now
Hardly breathing for fear that they could hear his heart beat
Why has it ended like this?
His body pressed harder and deeper into his cold dark hiding place
They were getting closer
Shaking with cold and terror he said a prayer
Please do not forsake me now God
This must be the end
They were almost upon him
He could smell their breath
He could hear someone taking a piss

A cigarette butt landed by his head
There were at least three of them
He had no weapons
Laying like a corpse it was unbearable
How can they not see him trembling?
Then they were gone
He let out his breath
Quietly sobbing he felt his crutch was warm
He had pissed himself
I miss my family and friends
I miss my Regiment and the lads
The soldier ate a rotting apple core he found
He pulled another piece of cardboard over his thin body
Exhaustion overcame him and he fell asleep
Another homeless veteran on the streets of Britain in 2016.

Con los ojos bien abiertos de Gustavo Caso Rosendi

Cuando uno está por matar
es cuando más quiere la vida
Se corre se saltan cuerpos
mientras se escucha:
¡Oh! ¡Dios! ¡Ah!
como cuando se hace el amor
Corremos vaya a saber
por qué para qué para dónde
(gritos de parto gritos que parten
hacia el silencio absoluto)
y corremos como la sangre
hacia la oscuridad
sin cordón umbilical
huyendo de las vinchucas rojas
que buscan picarnos la frente
Cuando uno está por matar
puede llegar a hacerlo
o elegir esquivar el silbido
y alejarse a la orden de repliegue
o simplemente morir
Adiós soldados adiós
Ya no se debe mirar hacia atrás
Pero se mira.

El último enemigo de Gustavo Caso Rosendi

Jorge se despertaba
entre la tempestad del fuego
con esa tos de cañoneo

que no se le iba nunca
y antes del desayuno
se afeitaba en un pedazo
de espejo que latía.

Esa mañana besó
a sus hijos a su mujer
besó como el sueño
profundo y suave
besó de una manera
imperdonable y dulce.

Más tarde en el baño de un bar
sacó un revólver y disparó
justo en el lugar donde
se apostaba la tristeza.

Bibliografía

Azmi, M.N.L. (2018). "A New Beginning of Trauma Theory in Literature" in The 1st Annual International Conference on Language and Literature, KnE Social Sciences, pages 57–65. DOI 10.18502/kss.v3i4.1918

Balaev, M. (Ed.). (2014). *Contemporary Approaches in Literary Trauma Theory*. Nueva York, EEUU. Palgrave Macmillan.

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Consultado en http://www.rae.es/rae.html

Richter, D.H. (Ed.). (2018). *A Companion to Literary Theory*. Chichester, West Sussex, El Reino Unido. John Wiley & Sons Ltd.

Villegas, I., Reyes, D. y Rojas Ramírez, C. (Comp.). (2014). *¿Qué es literatura comparada? Impresiones actuales*. Veracruz, México. Biblioteca Digital de Humanidades. Recuperado de https://www.uv.mx/bdh/files/2014/08/Libro-1-literatura-comparada.pdf.

¿Cómo es la enseñanza del idioma español en las escuelas de los Estados Unidos?

Emilio Alejandro Leguizamón Campos
aleguizamon81@gmail.com
I.E.S. Aguilares

Palabras Clave: Enseñanza de una segunda lengua, métodos pedagógicos, la importancia de aprender una segunda lengua

La enseñanza del Español en los Estados Unidos

En el campo de la educación, el español es la lengua más estudiada en todos los niveles. Algunas estimaciones hablan de unos siete millones de estudiantes en total, de ellos más de cuatro millones en primaria, secundaria y formación profesional. En el nivel universitario, el número ha crecido de manera constante desde la década de los 80 y supera al de todas las otras lenguas combinadas. Como consecuencia de esta situación, EE.UU. también constituye uno de los principales centros de investigación sobre el español y su enseñanza. En sus universidades se ofrecen unos 200 programas de posgrado y cerca de 80 de doctorado relacionados con el español.En el campo de la investigación de la lengua, cada vez goza de mayor aceptación por parte de los lingüistas que la convivencia del español y del inglés que se produce en EE.UU. está dando lugar a una nueva variedad geolectal. En definitiva, en EE.UU. encontramos un contexto en que el español es a la vez lengua materna, segunda lengua, lengua de herencia, lengua extranjera para algunos. Los diversos contextos sociales, lingüísticos y culturales específicos que se dan en EE.UU. constituyen un campo inmenso de investigación y experimentación en la enseñanza del español. En particular, las muy diversas situaciones de uso, enseñanza y aprendizaje de la lengua plantean la necesidad de considerar la enseñanza del español desde una perspectiva émica, es decir, "desde dentro", con respecto a principios pedagógicos, marcos curriculares, condiciones locales del aula y el contexto institucional, características de los estudiantes, etc.

Metodología y enseñanza del español

A partir de los años 70, como alternativa a la anterior metodología estructuralista, el enfoque comunicativo ha constituido durante los últimos 30 a 35 años. Una de las prácticas metodológicas más populares en la enseñanza de lenguas, entre ellas, el español, el enfoque comunicativo no plantea un modelo exclusivo de actividades o prácticas pedagógicas, sino más bien diversas opciones a partir de elementos contextuales como, por ejemplo, políticas educativas locales, sistemas de evaluación/examinación o la disponibilidad de determinados recursos humanos o materiales. Mientras que en Europa parece que se ha favorecido una aplicación de una versión más rigurosa del enfoque comunicativo, en EE.UU. se ha optado por dar prioridad a versiones más flexibles o "eclécticas" por diversas razones de índole teórica y

práctica. Primero, la metodología del español como L2 en EE.UU. refleja a partir de los años 80 la influencia de ciertas posiciones teóricas sobre la adquisición de L2. Ya sea como causa o efecto de esa tendencia, la mayor parte de los libros de texto u otros materiales producidos en EE.UU. muestra una significativa resistencia a las innovaciones pedagógicas (es decir, las que van más allá de cambios en el diseño visual o gráfico, o de la incorporación de uno u otro nuevo componente tecnológico), y parece insistir en presentaciones y secuencias de instrucción de tipo prescriptivo, deductivo y, especialmente con respecto a contenidos culturales, neutro. En otras palabras, ninguna de estas hojas de ruta curriculares propone una metodología específica, sino que coinciden en señalar el centro o distrito escolar, el programa universitario o al mismo instructor como responsables de aplicar la orientación apropiada para cada contexto.

Aprender a enseñar español

Como se sugiere en la sección anterior, la formación preliminar y continua de los profesores representa otro aspecto destacado de la metodología del español como L2 en EE.UU. A medida que las metas del aprendizaje y la enseñanza de L2 van agregando diversas formas de comunicación en distintos contextos sociales y culturales, la formación docente debe extenderse más allá del conocimiento gramatical de una lengua. En concreto, las últimas tres décadas han resultado decisivas para la formación de profesores de L2 en EE.UU., lejos ya de la tradicional creencia sobre "el arte de enseñar" que solamente ciertos individuos "escogidos" llegan a dominar. La formación de profesores de L2 se ha beneficiado del desarrollo de estándares específicos por parte de organizaciones profesionales de ámbito nacional. En 2002, un grupo de instituciones liderado por el American Council ontheTeaching of ForeignLanguages (ACTFL) creó los ACTFL/NCATE ProgramStandards, que se centran en tener como esencial objetivo alcanzar un amplio consenso en el campo, reforzar el rigor de los programas de formación actuales y establecer consistencia en el conocimiento, destrezas y conductas de los futuros profesionales de la enseñanza de L2 en EE.UU. En contraste con los avances de la preparación previa para futuros maestros de español y otras L2, el desarrollo profesional para los que ya ejercen la docencia presenta todavía varias limitaciones, entre ellas la falta de comunicación y colaboración con colegas que enseñan distintas L2 o incluso inglés como L2; la excesiva importancia concedida a la instrucción gramatical y a la fidelidad hacia "cualquier método que funcione", y la escasa conexión entre conocimientos procedentes del campo del aprendizaje y enseñanza de L2, por un lado, y de la educación general, por el otro asimismo, los maestros de español como L2 no parecen recibir suficiente información y/o apoyo sobre cuestiones de carácter ideológico relacionadas, por ejemplo, con el espacio asignado tácitamente al idioma español en la sociedad estadounidense, ni tampoco sobre las complejas condiciones institucionales y profesionales que los maestros de español suelen afrontar durante su carrera. Otra potencial área de mejora es la formación docente de

estudiantes de maestría y doctorado que imparten clases en programas universitarios de español u otras L2s como medio de costear su formación académica ("graduateteachingassistants" o "TAs"). En general, los principales aspectos que requieren reflexión y renovación son la poca instrucción que los TAs reciben sobre la formación profesional de colegas en otros ámbitos educativos; la carencia o limitada presencia/influencia de especialistas en pedagogía de L2 en programas graduados universitarios; la costumbre de asignar a los instructores principalmente cursos de español en un nivel principiante/intermedio, o la tendencia a reproducir esquemas ideológicos tradicionales sobre: (1) la división de rangos académicos y profesionales en la plantilla laboral, y/o (2) la continuación de ciertos modelos metodológicos, lingüísticos

Perspectivas para el futuro de la enseñanza del español

La mayor movilidad de personas y capitales (económicos, sociales y culturales), el crecimiento de las tecnologías globales y la imparable expansión de las redes de información y comunicación en los últimos 30 años han modificado las condiciones para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de cualquier L2. En este sentido, un creciente número de expertos está planteando la necesidad de complementar o dejar atrás los objetivos esencialmente instrumentales del enfoque comunicativo (y de los marcos curriculares vinculados a este enfoque) mediante la creación de currículos, materiales y técnicas pedagógicas que integren el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas con el de destrezas analítico-críticas, una sensibilidad cultural y literaria, y la capacidad de expresar pensamientos e ideas desde el inicio del aprendizaje de una L2.

Es precisamente el objetivo de este número monográfico dar a conocer la situación actual, la historia que ha llevado a ella y las perspectivas de futuro de la enseñanza del español en EE.UU. Estamos seguros de que estos conocimientos serán de gran utilidad tanto para quienes se dedican a la enseñanza e investigación de nuestra lengua en EE.UU., como para quienes lo hacen en otras partes del mundo.

Bibliografía

Allen, H. W. y H. Maxim, eds. (2013): Educating the Future Foreign Language Professoriate for the 21st Century. Boston, MA: HeinleCengage.

Allen, H. W. y E. Negueruela-Azarola (2010) "The Professional Development of Future Professors of Foreign Languages: Looking Back, Looking Forward". Modern Language Journal 94 (3): 377–95.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. "ACTFL CAEP" consultable en http://www.actfl.org/professional-development/actfl-caep.

Activación de estrategias de inferencia léxica en un curso de inglés con fines específicos (IFE)

Edith Murúa
Carlos Buadas
Marcela Acevedo
catedrainglestecnico_facen@hotmail.com
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Catamarca.

Palabras clave: enseñanza del ILE, inferencias léxicas, inglés con fines específicos

En el ámbito de la Educación Superior, se conoce la relevancia del desarrollo de estrategias de lecto-comprensión para que los estudiantes logren abordar textos de rigor académico, científico y/o técnicos satisfactoriamente (Carlino, 2003). En este sentido, las deficiencias de los alumnos en comprender un texto pueden llevar a rendimientos académicos poco favorables tanto en sus trayectos formativos como profesionales. Atender esta problemática, entonces, no es una cuestión menor, ya que se la percibe como transversal en dicho nivel. Son conocidas también las dificultades de estudiantes de este nivel en leer y comprender textos actualizados de su área disciplinar que se encuentran escritos en la lengua inglesa. De hecho, los cursos de Inglés con Fines Específicos (IFE), con frecuencia incluidos en las curriculas de estudios superiores, suelen tener por objetivo general el desarrollo de las habilidades de lectura comprensiva en dicha lengua.

En el proceso de comprensión lectora, el lector participa activamente haciendo uso tanto de su conocimiento lingüístico como no lingüístico. Esta intervención es posible debido a los distintos tipos de inferencias que posee el lector. Uno de estos mecanismos es la inferencia léxica, la cual permite al lector relacionar sus ideas previas con el léxico que se aborda en el texto. Fernández Toledo y Martínez (1997), en su trabajo "Inferencia léxica en la comprensión lectora de textos en inglés como L2", afirman que dentro del campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, el uso de las inferencias léxicas puede ser beneficioso no sólo para la adquisición del léxico sino también para el proceso de comprensión lectora en la segunda lengua. Al principio, el estudio de las inferencias se limitaba únicamente a nivel del discurso pero luego se analizó su rol a nivel léxico. Faerch, Haarstrup y Phillipson (1984) definen la inferencia léxica como la suposición del significado de un término desconocido. De acuerdo con la teoría de la adquisición léxica, según Coady (1995) y Carrel (1987), existe un modelo de identificación léxica que tiene funcionamiento equivalente tanto en la L1 como la L2. Entonces las palabras que el lector identifica pueden corresponder a una de las siguientes categorías: a) aquellas que se reconocen automáticamente sin tener en cuenta el contexto, b) aquellas que son en cierto punto familiares y se pueden reconocer en contexto, c) aquellas que se desconocen y requieren inferirse por el contexto, buscarlas en el diccionario o quedan sin comprenderse. Las palabras de tipo "a" pertenecen al léxico de alta frecuencia y su

reconocimiento debe ser automático mientras que, las no tan frecuentes se aprenden a través de la lectura extensiva.

Asimismo, Party (1995) sostiene que el aprendizaje del vocabulario se da a través de la lectura de libros completos o textos relacionados por el contenido. No obstante, el conocimiento lingüístico contribuye a elaborar interpretaciones más precisas y evita que el significado se desvíe, por ende la instrucción gramatical es importante en función del contexto lingüístico y la forma de la palabra.

Por otra parte, Kruse (1979), Nation (1990) y Webb (2007) coinciden en que el vocabulario se adquiere mejor en contexto puesto que no es posible comprender en profundidad el significado de las palabras si se presentan en forma aislada. Además, éste provee los elementos necesarios para inferir el significado de las palabras que no se conocen, ayuda a afianzar el vocabulario presentado anteriormente y relaciona los conocimientos previos con los nuevos. Además, el contexto proporciona información sobre los usos de un término, sus significados y sus posibles asociaciones (Huckin y Haynes, 1995). El lector activa sus estrategias inferenciales para descubrir el significado de una palabra en función de la información que proporciona el texto. Desarrollar la habilidad de descubrir el significado a partir del contexto permitirá al lector comprender lo que lee y consultar con menos frecuencia el diccionario.

Para inferir los significados a partir del contexto se debe prestar atención a las claves textuales que se definen como las pistas o señales del texto que ayudan al lector a inferir significados (Elizeche, 2015). Entre las claves se pueden mencionar las palabras técnicas y transparentes, las imágenes, las palabras que aparecen antes y después del nuevo vocablo, la función gramatical en que aparece en la oración, la composición morfológica del nuevo término desconocido entre otras.

A partir de estas consideraciones, este trabajo, enmarcado dentro del proyecto "Interpretación de textos científicos en una lengua extranjera: estrategias para el desarrollo léxico en alumnos de Inglés con Fines Específicos en la educación superior", analiza los resultados de una experiencia llevada a cabo con alumnos de un curso de IFE para observar el uso de las estrategias inferenciales. El objetivo de este estudio es visualizar la activación de las estrategias de inferencia léxica en un curso de lectura comprensiva en el nivel superior, luego de un proceso de lectura restringida con actividades de léxico.

Participan de este estudio 37 alumnos del curso de Inglés Técnico correspondiente al segundo año de la carrera Tecnicatura en Informática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNCa. Primeramente, los estudiantes trabajan durante el cursado con textos extensos con temas similares en contenido, puesto que- como fuera expresado anteriormente- esta clase de lectura resulta conveniente para incrementar el léxico. A partir de un texto los estudiantes realizan- con ayuda del diccionario- diversas actividades para practicar léxico y comprensión lectora. Entre las actividades de léxico se pueden mencionar: atender a la morfología de las palabras (raíz, prefijos y sufijos), identificar antónimos y sinónimos, relacionar términos con sus respectivas definiciones, reconocer la palabra intrusa dentro de

una familia lexical, etc. El último encuentro del cursado se plantea de manera diferente: los estudiantes reciben un texto con actividades pero esta vez deben trabajar sin consultar el diccionario. Los participantes recurren a distintas estrategias que les permitan resolver los ejercicios planteados en la consigna. Al finalizar la tarea responden una encuesta para expresar sus apreciaciones sobre lo experimentado. La encuesta contiene 10 preguntas relacionadas al grado de dificultad que tuvieron para resolver cada actividad, pero en esta instancia solo nos remitiremos a la última pregunta en la cual debían comentar cuáles eran los elementos que habían tenido en cuenta para resolver las consignas propuestas sin consultar el diccionario.

A continuación se transcriben algunas de las apreciaciones realizadas por los estudiantes:

> "Al no poder utilizar el diccionario lo primero que hicimos fue reconocer el significado de las palabras, conocidas, transparentes y tratar de interpretar y recordar palabras utilizadas en los prácticos anteriores" "La resolución de las actividades fue buena ya que a mí y a mí compañera no nos tomó tanto tiempo realizarlas. Me parece que el hecho de no usar el diccionario fue bueno porque así teníamos la oportunidad de demostrar que el diccionario no lo es todo, y pues con el conocimiento previo que tengo no fue tan grande la necesidad de un diccionario para realizar el trabajo práctico. Y con respecto a la temática del texto, no fue complicada porque era un tema que ya lo habíamos tocado con anterioridad. Y el trabajo en grupo me pareció una buena idea, porque así nos podíamos ayudar mutuamente en algunas cosas a la hora de resolver las actividades" "El no poder usar el diccionario me llevó a concentrarme más en la posición que ocupa la palabra y sobre la temática del texto" "Al no usar el diccionario, la atención fue en las técnicas de lecturas, prestar atención en los tiempos verbales, palabras técnicas, algunas palabras al no saber el significado fueron consultadas a las profesoras" "Al desarrollar esta actividad sin el uso del diccionario me hizo prestar atención a las palabras técnicas y transparentes, también a su función gramatical, a sus terminaciones características y la posición en la estructura del texto, y trabajando de a pares nos hizo un poco más fácil el trabajo y poder desarrollar el trabajo sin el uso del diccionario" "En mi caso, me resultó complicado, ya que estamos acostumbrados al uso del diccionario. Por eso es que me llevaba mucho tiempo realizar cada punto. Pero por otro lado estuvo bien porque al mismo tiempo recordaba los significados de algunas palabras, o algunas estructuras, que si hubiese tenido el diccionario lo hubiera consultado" "Realizar las actividades me resultó un poco difícil, ya que no contaba con diccionario. Presté más atención a las palabras transparentes y me ayudó mucho tener conocimiento sobre computación para realizar las actividades solicitadas, y realizar los trabajos prácticos durante el cuatrimestre fue de mucha ayuda" "Es más dificultoso y tenés que prestar más atención a la palabras y tratar de comprender o relacionarlas con las palabras transparentes".

En resumen, los estudiantes expresaron que para la resolución de los ejercicios y sin contar con un diccionario prestaron más atención a las palabras transparentes y técnicas del texto como así también a las imágenes que acompañaban a éste. También se focalizaron en analizar la función gramatical de algunos términos y atender a su morfología (raíz, afijos, prefijos) para poder inferir significados. Algunos alumnos hicieron referencia a la importancia que tuvo el conocimiento previo sobre la temática abordada puesto que ya venían leyendo sobre ese tema

en las clases anteriores. Otros comentaron que el trabajo grupal les permitió integrar el conocimiento de cada uno de los integrantes y lograron resolver las actividades más rápido. Las respuestas permiten visualizar las distintas claves a las que los participantes recurrieron para resolver las actividades activando de esta forma sus estrategias de inferencia léxica, en la cual el contexto tuvo un rol principal para la resolución de las tareas.

Bibliografía

Carlino, P. (2003). "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". *UNI-PLURI/VERSIDAD*. Vol. 3, No. 2. Universidad de Antioquia. Medellín.

Carrel, L. (1987). *Content Formal Schemata in ESL Reading*. 21, 3: 461-481, en Fernández Toledo y Martínez.

Coady, J. (1995) "Research on Vocabulary Acquisition: Putting into Context", en Fernández Toledo y Martínez.

Elizeche P. (2015) "Cómo deducir significados a partir del contexto" http://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/escolar/como-deducir-significados-a-partir-del-contexto-1394658.html (3 mayo 2019)

Faerch, C., K. y R. (1984) Learner Language and Language Learning, Clevedon: Multilingual Matters, en Fernández Toledo y Martínez.

Fernández Toledo P. y F. Martínez (1997) "Inferencia Iéxica en la comprensión lectora de textos en inglés como L2" en *Cuadernos de Filología Inglesa*, 612, pp.349-363.

González Rodríguez, L. Y Sánchez Manzano, M., (2008), "Aprendizaje Léxico de una Lengua Extranjera mediante una Metodología Basada en la Adquisición de Contenidos", en *Odisea*, nº 9, Salamanca.

Huckin, T. y M. Haynes. (1995). "Summary and future directions". *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Eds. T. HUCKIN, M. HAYNES y J. COADY. Norwood, NJ: Ablex Publishing. 153-178, en González Rodríguez y Sánchez Manzano.

Kruse, A. F. (1979). "Vocabulary in context". *ELT Journal* 33, 3: 207-213, en González Rodríguez y Sánchez Manzano.

Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House, en González Rodríguez y Sánchez Manzano.

Parry, K. (1995) "Reading in a Second Culture", en J.et al (eds.) *Research in Reading in English as a Second Language*, Washington: TESOL, en Fernández Toledo y Martínez.

Webb, S. (2005). "Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge". *Studies in Second Language acquisition*. 27: 33-52, en González Rodríguez y Sánchez Manzano.

El universo femenino en la literatura caribeña postcolonial en inglés de Grace Nichols

Norma Beatriz Pino
bettypino64@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: literatura caribeña anglófona poscolonial, manipulación lingüística, identidad

La presente comunicación es parte de mi trabajo de investigación. El mismo supone un acercamiento a las producciones de la escritora guyana Grace Nichols (Georgetown, Guyana, 1950), quien se ha destacado por su originalidad y por el aporte de un nuevo discurso étnico femenino. Nuestro enfoque se centra en la lengua como medio de producción simbólica que permite organizar los mecanismos de transmisión y reproducción de la identidad étnico-cultural. El objetivo fundamental de este estudio es explorar la intencionalidad de la manipulación lingüística en las creaciones léxicas y sintácticas en las producciones de Nichols desde su mirada de mujer caribeña con el fin de describir su posicionamiento, considerando diferentes variables: su género, su pertenencia a una ex –colonia británica y su uso de la lengua.

La inclusión de esta lírica en la producción literaria anglófona canónica está justificada ya que quienes emigraron a Inglaterra desde las ex –colonias británicas hoy forman parte del mosaico de culturas que caracteriza el tejido social del mundo de habla inglesa. Estas minorías étnicas provenientes del Caribe conservan sus particularidades culturales y lingüísticas como rasgos identitarios que informan e impregnan sus producciones literarias.

Esta investigación se presenta como un aporte al análisis de las lenguas en contacto en escritos de voces americanas en Inglaterra, dado que estas producciones no sólo imparten riqueza al acervo literario anglófono, sino también porque resultan innovadores y abordan temas de candente actualidad en el mundo contemporáneo.

Nuestro estudio se propone explorar representaciones de la identidad – mediadas por creaciones idiosincráticas y manipulación lingüística – que constituyen una nueva visión de la literatura matrilineal y tradicional. Las producciones de Nichols están marcadas por una profunda ambivalencia en relación a la herencia colonial. Sus textos revelan la tensión entre su pertenencia identitaria al Caribe y la resistencia a aceptar una identidad impuesta por el poder colonial.

La obra de esta escritora se destaca por su aporte a la literatura anglófona como reflejo de la creciente importancia y representatividad de la población americana en el mundo occidental. De hecho, su primera colección de poesía, *i is a long-memoried woman*, obtuvo en 1983 el *Commonwealth Poetry Prize*; posteriormente, fue adaptada al cine y a la radio, lo que da cuenta de su reconocimiento y valoración en la comunidad literaria y cultural anglófona. Es de destacar que la producción poética de Nichols se incluye en antologías y manuales para la

enseñanza secundaria y en material de evaluación académica y profesional tanto en el Reino Unido como a nivel internacional.

Estudios existentes sobre Grace Nichols

La complicada relación colonizador –colonizado, fruto de la profunda marca dejada por el imperialismo político, económico y cultural británico trajo como resultado la desvalorización e – incluso – ignorancia casi total de la literatura surgida en las ex colonias. Sin embargo, durante los años sesenta y setenta, algunas antologías caribeñas fueron aceptadas como "oficiales", coincidiendo con y alentando la ampliación de los programas escolares en Gran Bretaña. La poesía caribeña logró, después de mucho tiempo, ganar un lugar en la literatura canónica y es en la actualidad el foco de un entusiasmo creciente en Gran Bretaña.

En este sentido, se han realizado diversos trabajos de investigación y de tesis de posgrado sobre la producción literaria no-canónica o periférica de autoras caribeñas. Como ejemplos podemos mencionar a Paruzzo y Engert (2009, p.1) quienes hacen referencia a la literatura de minorías, a las narrativas femeninas poscoloniales y "a las nuevas identidades geoculturales que fueron impuestas desde Europa a las colonias bajo su dominio".

En relación con los usos particulares de la lengua impuesta en las producciones literarias caribeñas, Sales Delgado (2010) sostiene que la manipulación del código lingüístico del conquistador es presentada como ambivalencia lingüística y "la lengua mestiza es una herramienta empleada para expresar una identidad propia y el mestizaje de una cultura".

Con respecto a la producción de Nichols en particular, Donnell (1994, p. 6) la incluye en una comparación con otras autoras caribeñas del período 1900 – 1945, momento en el que surgió en las ex colonias una creciente consciencia sobre la realidad post-colonial como así también la necesidad de una voz propia. La relación entre literatura e identidad nacional es un tema de permanente interés ya que la literatura tuvo un papel preponderante al momento de reestablecer la herencia cultural nacional como lo señala Said (1978). Por su parte, Assmann (2006, p. 221) aborda el trabajo de literatura para niños de Nichols, quien se abocó a la poesía infantil a partir de 1980. Assmann propone un análisis de las "nuevas" *nursery rhymes* británicas escritas por Nichols con su mirada de mujer caribeña postcolonial. Resulta interesante el aporte de Kowalik (2015) que analiza la producción de algunos autores caribeños, entre ellos Nichols, remarcando la relación de estos escritores con la naturaleza. Según este autor, ésta, afectará a los habitantes de esa región al punto de reconocer en el archipiélago caribeño un espacio de vida, de resiliencia, de complejidad y de creatividad. Así, la naturaleza no puede ser separada de la historia.

La literatura poscolonial caribeña permite explorar temas como la Otredad vista desde el punto de vista de la discriminación – aún en aspectos sutiles – como es abordada por Naakka (2010). Esa investigación sostiene que en esta literatura el cuerpo de la mujer negra – esclava

del imperio británico – se visibiliza y se posiciona como el portador de una subjetividad que logró dejar atrás el abuso del poder colonial.

Finalmente, se incluyen dos poemas de Grace Nichols que ilustran algunos de los conceptos mencionados con anterioridad. Su análisis tendrá el propósito de mostrar la aplicación áulica de esta investigación. La inclusión de este material literario en nuestras clases de Nivel Superior tiene como objetivo principal que nuestros estudiantes perciban la literatura como una de las formas en que se organiza y se representa lo imaginario antropológico y cultural y como uno de los espacios en los que las lenguas y culturas se forman y se encuentran unas con otras.

Wherever I Hang

I leave me people, me land, me home
For reasons I not too sure
I forsake de sun
And de humming-bird splendour
Had big rats in de floorboard
So I pick up me new-world-self
And come to this place call England
At first I feeling like I in a dream -
De misty greyness
I touching the walls to see if they real
They solid to de seam
And de people pouring from de underground system
Like beans
And when I look up to de sky
I see Lord Nelson high - too high to lie.
And is so I sending home photos of myself
Among de pigeons and de snow
And is so I warding off de cold
And is so, little by little
I begin to change my calypso ways
Never visiting nobody
Before giving them clear warning
And waiting me turn in queue
Now, after all this time
I get accustom to de English life
But I still miss back-home side
To tell you de truth
I don't know really where I belaang
Yes, divided to de ocean
Divided to de bone
Wherever I hang me knickers - that's my home.

The Fat Black Woman Goes Shopping

Shopping in London winter
is a real drag for the fat black woman
going from store to store
in search of accommodating clothes
and de weather so cold

Look at the frozen thin mannequins
fixing her with grin
and de pretty face salegals
exchanging slimming glances
thinking she don't notice
Lord is aggravating

Nothing soft and bright and billowing
to flow like freezy sunlight
when she walking

The fat black woman curses in Swahili/Yoruba
and nation language under her breathing
all this journeying and journeying

The fat black woman could only conclude
that when it come to fashion
the choice is lean
Nothing much beyond size 14

Bibliografía

Anderson, B. (1991) Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism. New York: Verso.

Ashcroft, B., Griffith, G. y Tiffin, H. (2002) The Empire Writes Back. Theory and Practice in Postcolonial Literatures. 2nd ed. London & New York: Rutledge.

Assmann, A. (2006). Phantomerinnerung. En https://dialnet.unirioja.es

Bhabha, H. (1994). El lugar de la cultura. Buenos Aires. Ediciones Manantial.

Donnel, A. (1994) Cultural and Gender Politics in a Neglected Archive of Jamaican Women's Poetry: Una Marson and her Creole Contemporaries. PhD Thesis. University of Warwick. http://wrap.warwick.ac.uk/36091/1/WRAP_THESIS_Donnell_1994.pdf

Hall, S. & Du Gay, P. (2006). Cuestiones de identidad cultural. Madrid. Amorrortu editores.

Kowalik, A. (2015) Errant Grounds: Eco-Epic Textures in Contemporary Caribbean Literature. PhD dissertation. Laney Graduate School. https://etd.library.emory.edu/view/record/pid/emory:pr6wd

Naakka, M. (2010). Otherness and the body in Grace Nichols' I is a long memoried woman and The fat black woman's poems. Tesis de Maestría. Universidad de Tampere. Finlandia.

Nichols, G. (2010). I have crossed an ocean. Great Britain, Bloodaxe.

Paruzzo, D. y Engert, V. (2010). "Diferencia colonial: lugar de encuentro". Revista Borradores. Vol. X/XI. Universidad Nacional de Río IV. Recuperado de http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol10-11/pdf/Diferencia%20Colonial,%20Lugar%20de%20encuentro.pdf

Said, E. (1978). Orientalism. Londres. Routledge & Kegan Paul Ltd.

Leer, comprender, traducir del inglés al español a partir de un texto poético en el contexto de clase de Idioma Moderno Inglés I

Marlene Rivero
marlu_r62@hotmail.com
María Bernarda Lau
bernardalau@gmail.com
María Eugenia Cabral Leguizamón
eugecabral@yahoo.com.ar
Alicia Josefina Assad
aliciajas@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras claves: Inglés, Poesía, Traducción, Comprensión

El objetivo de este trabajo es analizar y describir la traducción del inglés al español y una actividad de comprensión a partir del texto poético "Immigrants" de Pat Mora (1986) que realizaron los estudiantes de nuestra asignatura -Idioma Moderno I (Inglés)/ Lengua Extranjera I (Inglés)- a fines del año 2017. A partir de estos trabajos, se analizan, en primer lugar, las estrategias lingüísticas aplicadas en la traducción, en segundo lugar, se focaliza en el ejercicio de comprensión que se les solicitó que realizaran después de la traducción con el siguiente propósito: considerar si logran ampliar o aclarar los significados de la traducción e interpretar la intención del poema. Nuestra hipótesis supone que las decisiones lingüísticas de los estudiantes frente al texto poético plantean diferentes funciones o aspectos, entre otras: comprender la referencia al contexto, explicar la estructuración lingüística del texto, captar la intención e interpretar el mensaje. Para poder llevar a cabo nuestra propuesta, nos basamos en los aportes teóricos de autores dedicados a la traducción interlingüística (entre dos lenguas diferentes) e intralingüística (dentro de la misma comunidad) como son Jakobson (1959), Eco (2008) y Ricoeur (2009). Estos autores ponen énfasis en la importancia de la experiencia o conocimiento de los contextos. Roman Jakobson (1959) postuló en su ensayo *On Linguistic Aspects of Translation* que el significado de una palabra está dado por su traducción en otra palabra que resulte alternativa. Para el lingüista ruso hay tres tipos de traducción, la traducción interlingüística, la traducción intralingüística y la traducción intrasemiótica. En *Linguistics and Poetics* (1958) Jakobson había definido seis funciones del lenguaje: referencial (el contexto de referencia), emotiva o expresiva (en el emisor), conativa o apelativa (en el receptor), fáctica (en el contacto o canal), metalingüística (en el código) y poética (en el mensaje) y estableció, así, las relaciones entre todos los factores implicados en un acto de comunicación. Ahora bien, estas funciones del lenguaje también aparecen interrelacionadas en la traducción. Para Humberto Eco (2008) la traducción concierne a mundos posibles, una traducción debe apoyarse en conjeturas que se presenten como plausibles. Al trabajar con un

diccionario, se elige la acepción o el sentido más probable, razonable y relevante en ese contexto y en ese mundo posible (2008). Paul Ricoeur (2009) retoma los aportes tanto de la semiótica como de la lingüística con la finalidad de establecer un diálogo con estas ciencias. Lo que le da origen al texto es la referencia; es decir, el contexto del cual se habla y se escribe. El texto es para Ricoeur (2009) un discurso fijado por la escritura. Para Bajtin (1982) cada texto pertenece a un género entendido como práctica social. En el texto poético, las formas lingüísticas conllevan un plano simbólico produciendo un sentido enriquecido, un "doble sentido" que revela algo más del plano estructural del texto. Ricoeur (2006) postula acerca de una relación dialéctica entre la referencia y el discurso, entre el sentido y las formas lingüísticas y propone dos procesos interrelacionados para alcanzar la interpretación: la explicación y la comprensión. El primero es una descripción del texto y su contexto, es una visión directa como si fuese una experiencia fenomenológica; es decir, una aproximación inmediata y global a partir de las estructuras que componen el texto, de los aspectos lingüísticos y paralingüísticos. La comprensión - de carácter subjetivo - involucra la actividad interpretativa del lector quien se esfuerza por llegar a una apropiación del mundo del texto. Recurrimos, además, al planteo hermenéutico de la traducción realizado por Schleiermacher (1768-1834) cuando propone la paradoja "Llevar el autor al lector" y "Llevar el lector al autor" para intentar aclarar cómo las lenguas se interrelacionan.

La autora de "Immigrants", Pat Mora, nace en El Paso –Texas–, en 1942 y, es hoy una de las poetas más aclamadas en relación a la temática de la herencia cultural. Presentamos su poema (1986):

Immigrants

wrap their babies in the American flag,
feed them mashed hot dogs and apple pie,
name them Bill and Daisy,
buy them blonde dolls that blink blue
eyes or a football and tiny cleats
before the baby can even walk,
speak to them in thick English,
hallo, babee, hallo,
whisper in Spanish or Polish
when the babies sleep, whisper
in a dark parent bed, that dark
parent fear, Will they like
our boy, our girl, our fine American
boy, our fine American girl?

Respecto a las características de la estructura y composición del poema como género literario se trata de un soneto compuesto por 14 versos organizados en cuatro estrofas, dos cuartetos y dos tercetos. El primer cuarteto presenta el tema y el segundo lo desarrolla. El

primer terceto reflexiona sobre la idea central y expresa algún sentimiento mientras que el segundo presenta una reflexión más grave y un sentimiento más profundo.

Cabe aclarar que los alumnos trabajaron en clase con todo el poema, pero, en esta ocasión, haremos referencia al segundo verso: "feed them mashed hot dogs and apple pie". En la metodología, como ya dijimos, analizamos dos actividades, la traducción del poema y las respuestas a las preguntas de comprensión. En un primer momento, reflexionamos sobre las estrategias lingüísticas aplicadas por los estudiantes en el paso del sentido de la LE a la LM: sustitución lexical, combinación de las palabras, usos de las funciones sintácticas, etc. Abordamos el análisis desde la concepción de una lectura donde las partes se comprenden a partir del todo. Consideramos que en cada verso se condensa lingüísticamente aquello a lo que el texto se refiere (la referencia) junto con la intención comunicativa. Así, en este verso, las formas lingüísticas y las palabras usadas tendrían un doble sentido. De hecho, comunican también el desarraigo de los niños mexicanos que van a vivir o que nacen en Estados Unidos y conforman una familia de inmigrantes, algo fundamental de su cultura cambia, esto es, aquí, el modo de alimentarse. La estructura lingüística de la frase *mashed hot dogs* en el texto original no es la convencional para representar la verdadera comida norteamericana, la autora ha realizado una elipsis del sustantivo *potato* y, ha forzado la presencia de un adjetivo (*mashed*) junto al sustantivo *hot dogs*.

A continuación, citamos dos ejemplos de análisis del corpus, uno de la alumna BF y otro de ML.

La alumna BF traduce "alimentándolos con puré de perritos calientes (salchichas) y tarta de manzana". Observamos que el verbo en gerundio "alimentándolos" implica un proceso que llevaría a la transformación, el receptor de la acción es, de algún modo afectado por el sujeto agente. El adjetivo en inglés *mashed* se traduce como el sustantivo "pure" y se equipara a la frase *hot dogs* con "perritos calientes". Poner entre paréntesis "salchichas" aparece como un intento de reformulación de la traducción o de compensar la pérdida del sentido que se produce al principio. Con respecto a la relación entre las lenguas, la primera parte estaría reflejando la expresión en el sentido literal de la LE, mientras que la palabra entre paréntesis "(salchichas)" acerca la traducción a la LM. Vemos, entonces, un esfuerzo en la traducción por no abandonar ninguna de las dos lenguas. Consideramos que la traducción es literal, forzada, no logra una equivalencia total entre las lenguas. Sin embargo, a partir de nuestra interpretación de la realización lingüística, creemos encontrar indicios de que BF sí es capaz de captar la intención de la poesía en su traducción ya que se infiere un sujeto afectado por una transformación y una especie de pérdida de los significados.

En su traducción, "aliméntenlos con salchichas trituradas y con tarta de manzana", la alumna ML usa un verbo en imperativo "aliméntenlos", así, la orden se ejecutaría sobre los niños que la reciben. Si bien ML traduce el equivalente semántico de *hot dogs* como salchichas, realiza un cambio en el valor semántico del adjetivo *mashed* ya que lo traduce como "trituradas"; de esta manera, no sólo se aleja de la representación de la comida designada en

la poesía, sino que también connota de la misma una imagen desagradable, poco apetecible. La traducción de ML se ajusta al término "salchichas" usado en el contexto de la LM, pero no logra referirse con equivalencia semántica al tipo de comida norteamericana.

Pensamos que cada verso en "Immigrants" es parte de la totalidad, así que *feed them mashed hot dogs and apple pie* contiene la intención enunciativa de todo el poema. No calificamos, aquí, a la traducción como buena o mala, la expresión escrita en el poema ya es forzada, discontinua, no representa con absoluta fidelidad al objeto al que se refiere, es, por lo tanto, metafórica en el sentido de que dice algo más acerca de la referencia. Así, la traducción y comprensión que realizan nuestras estudiantes podría asumir las mismas condiciones de la estructura lingüística con las que se encuentra en el texto ya que ésta le sirve de clave para la traducción.

En la segunda actividad, solicitamos que los alumnos respondan a las siguientes preguntas: ¿qué objetos se mencionan?, ¿qué representan? y, reflexionamos sobre la comprensión e interpretación que realizan del poema para mostrar si pudieron captar la intención plasmada en la poesía: una crítica a la pérdida de la identidad que sufren las familias y los niños de los inmigrantes. La alumna BF no respondió el ejercicio de comprensión, en cambio, la alumna ML responde, "Los objetos que se mencionan son la bandera americana, las salchichas, la tarta de manzana, muñeca rubia de ojos azules, una pelota, objetos de plástico. Estos objetos representan la cultura propia de los Estados Unidos, la identidad nacional (en el caso de la bandera)". ML ha captado la referencia de estos objetos, menciona tanto los objetos que aparecen en el verso analizado, como a los de los versos siguientes. Los considera como partes de la cultura extranjera, de su identidad nacional, por lo tanto, la alumna ML sí hace referencia al contexto o realidad en la que están insertos estos inmigrantes.

Para concluir, los objetivos propuestos fueron analizar y evaluar la comprensión y traducción del texto poético "Immigrants" que realizaron los estudiantes de Idioma Moderno I (Inglés)/ Lengua Extranjera I (Inglés) - año 2017-. En primer lugar, damos cuenta de las estrategias lingüísticas aplicadas en la traducción. Focalizamos, luego, en el ejercicio de comprensión que se les solicitó que realizaran después de la traducción. Tanto la comprensión como la traducción van a estar dirigidas por varios aspectos: por el contexto al que se hace referencia, por lo paralingüístico, por la estructura del texto, por sus aspectos sintácticos y lexicales, por sus procedimientos de cohesión y por la subjetividad del lector-traductor quien relaciona lo semántico y simbólico del texto con su propio contexto. En el proceso de esta realización prestamos atención al signo lingüístico ya que al ser lenguaje poético el significante refiere doblemente: a lo denotado y a lo connotado. Esto último, nos lleva al encuentro con las metáforas y a su fuerza simbólica. En los casos analizados inferimos que los alumnos sí logran captar la intención de la autora: comunicar la situación de estos niños inmigrantes quienes estarían obligados a aceptar aspectos de una cultura diferente a la suya, realidad que se vuelve desagradable, difícil de comprender. La comprensión del texto da cuenta de que la pérdida de la identidad estaría dada por la sustitución de lo que les es propio en su cultura por los objetos

de la cultura extranjera ya que se produce toda una transformación de los sentidos y significados para sus vidas. En suma, al captar la intención enunciativa de la poesía en la traducción y comprensión se ha logrado incentivar la reflexión del tema de la inmigración en nuestras clases.

Bibliografía

Bajtín, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Eco, U. (2008). *Decir casi lo mismo*. Barcelona. Lumen

Jakobson, R. (1959). "On Linguistic Aspect of Translation" en Achilles, Fang, et. al. *On Translation*; (p. 232- 239). Bostón. Harvard University Press.

Mora, P. (1986) Immigrants. *Borders.* Arte Público Express. http://www.southwestcrossroads.org/record.php?num=865

Ricoeur, P. (2006).*Teoría de la Interpretación*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

Ricoeur, P. (2009). *Sobre la traducción.* Buenos Aires. Paidós.

Suárez R, J. C. (2010). El concepto de texto en Paul Ricoeur y su relación con la lírica breve contemporánea. http://www.scielo.org.co/pdf/cohe/v7n12/v7n12a04.pdf

Retórica y construcción lingüística en el periodismo de opinión

Adriana Sleibe Rahe de Paradelo
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras claves: argumentación - ensayo periodístico - construcción lingüística - persuasión

Resumen

La argumentación es parte de la vida cotidiana y el conocer cómo organizar un debate, problematizar una situación, tomar posición, elucidar y probar las tesis expuestas para validar una opinión contribuyen, sin lugar a dudas, a una mejor evaluación de lo que, cotidianamente, leemos o escuchamos. En este sentido, el periodismo de opinión desempeña un rol destacado en nuestra sociedad, ya que ayuda a comprender mejor la realidad que se nos transmite, diariamente, y colabora a la hora de tomar decisiones formando ideas y criterios propios ante los sistemas de valores que circulan en la sociedad. En la argumentación se aúnan razón –*logos*-, emoción –*pathos*-, y *ethos*, es decir la imagen que el locutor proyecta en su argumentación con la intención última de lograr una identificación con su audiencia. A través del análisis de un texto periodístico de opinión, nos proponemos mostrar que este género textual es una estrategia socialmente poderosa y altamente comunicativa para persuadir o crear una corriente de opinión. Gran parte de la información que manejamos se da bajo la forma escrita, y la lectura, como actividad específica del lenguaje desempeña un papel fundamental en el desarrollo cognitivo del individuo y, por ende, en su formación general en tanto propicia la abstracción y el desarrollo del pensamiento (Klett 2001 257). Nuestros alumnos son actores de una sociedad en la que el ciudadano promedio no participa ni se involucra de manera activa y consciente en cuestiones que atañen a su rol cívico. Si bien un aula participativa no puede garantizar la transformación de la sociedad por sí misma, puede ofrecer una educación crítica y una experiencia de aprendizaje democrática invaluable en el largo plazo. Como dos caras de una misma moneda, mientras hoy la sociedad demanda individuos pensantes, críticos del mundo y de la sociedad en la que viven, los estudiantes necesitan sentir, quizás más que nunca, que la experiencia en las aulas puede ofrecer una situación desafiante que los motive a construir conocimientos útiles para su mundo inmediato. Mediante la adquisición de conocimiento académico y hábitos de investigación, el desarrollo de habilidades sólidas y la estimulación de la curiosidad crítica sobre las problemáticas sociales, la naturaleza del poder, la desigualdad y la dinámica del cambio, se puede pensar la clase como un espacio de diálogo real en el que se examinan los temas y procesos con una profundidad sistemática.[187]

187 Las conceptualizaciones sobre el rol de la lectura en la clase de lengua extranjera forman parte de la ponencia "Lectura crítica y significativa. El desafío de la clase de ILE en la era del multiculturalismo", presentada en las VI Jornadas Disciplinares en Lenguas Extranjera, UNCA, agosto de 2017, en colaboración con la Prof. Luciana Rengel Alonso.

A partir de las conceptualizaciones de Joaquín Roy[188] referidas a la clasificación genérica de los discursos periodísticos – editorial, columna de opinión, comentario, ensayo periodístico- ubicamos el texto seleccionado para el análisis dentro del género de opinión ensayo periodístico. Al postularlo como un ensayo, se asume una doble dimensión: es creación literaria y es, también, una obra de ideas. Nuestra propuesta de análisis contemplará todos los aspectos necesarios para lograr una descripción completa del funcionamiento de los componentes lingüísticos, textuales, enunciativos y discursivos en el texto seleccionado y la interrelación existente entre ellos.

Para tal fin, abordaremos el concepto de género desde la contribución de M. Bakhtine en el que se conjuga la faz lingüístico-textual, la faz cognitiva y la idea de género como proceso social; nos apoyaremos en el marco teórico de J.M. Adam, de prototipo de secuencia argumentativa, en lo que respecta a clasificación textual; nos referiremos, también, a la noción de argumentación como macro acto de habla, y a partir de ella analizaremos los elementos de la situación comunicativa, la estructura que organiza el contenido y las formas lingüísticas utilizadas para alcanzar el objetivo propuesto por el articulista.

Género: ensayo periodístico

Para enmarcar este ensayo en una tipología textual, se hace necesario abordar la noción de género retrotrayéndonos al estudio de la retórica clásica hasta las concepciones más modernas que lo definen como "marcos institucionalizados que generan expectativas mutuas entre autores y lectores" (Carlino 2006:162). En el caso de discursos escritos, varios factores tales como las funciones de un texto, los roles y las relaciones entre lectores y escritores, el contexto en el que se produce el texto, las características textuales formales y el contenido se ven afectados por la comunidad en la que se producen los textos. Lo Cascio (1991) considera que al transmitir un mensaje, el código lingüístico nos ofrece una amplia variedad de opciones que están íntimamente ligadas a las circunstancias comunicativas y a los hábitos que caracterizan a distintos grupos de hablantes.

Independientemente de los criterios que se elijan para clasificarlos, los géneros tienen una relevancia innegable en la comunicación humana. Gracias a ellos, somos capaces de participar de los intercambios en los más diversos ámbitos de uso lingüístico. Desde esta perspectiva, un género discursivo se define a partir del tipo de situación social que convoca y de las situaciones de enunciación que conllevan determinadas construcciones textuales típicas. Existen, asimismo, tantos géneros discursivos como prácticas sociales en una comunidad y su continuidad y existencia dependen de la evolución de las sociedades y del lenguaje. Al respecto señala Bakhtine:

188 Roy, Joaquín (2000). Periodismo y ensayo: de Colón al 'Boom'. Aspectos teóricos y prácticos de una relación intergenérica. Lleida, España. ISBN: 978-84-8409-567-5.

> La riqueza y la variedad de géneros del discurso son infinitas pues la variedad virtual de la actividad humana es inagotable y cada esfera de esta actividad comprende un repertorio de géneros del discurso que va diferenciándose y ampliándose a medida que se desarrolla y se complejiza la esfera en cuestión (citado en Adam 1999:88).

Argumentación

Ya sea que tomemos a Vignaux (Álvarez 1996:148) con el concepto de que "toda argumentación es un conjunto de razonamientos que apoyan una tesis a fin de resolver un problema que permite que se desplieguen argumentos a favor de una tesis o contra ella", o a Charolles (Álvarez 1996:7) quien afirma que "hay argumentación cada vez que un agente (individual o colectivo) produce un comportamiento destinado a modificar o a reafirmar las disposiciones de un sujeto (o conjunto de sujetos) respecto a una tesis", la argumentación supone la existencia de un sujeto argumentador que pone en acción medios discursivos para "provocar, modificar, aumentar o lograr un cierto grado de adhesión de una audiencia a las tesis que se presentan para su asentimiento" (Perelman 2005:11). Esto significa que la argumentación posee una fuerza pragmática elocutiva y perlocutiva por medio de la cual el sujeto trata de cambiar algo en el orden de las ideas o de las opiniones de los demás.

La argumentación como macro acto de habla, debe ser analizada teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla, las fases por las que transita y las normas que la regulan.

Para este análisis hemos optado por la clasificación textual de carácter secuencial del lingüista suizo J.M.Adam. Sus fuentes se asientan en los primeros trabajos sobre la argumentación aristotélica para poder describir los procesos de razonamiento tal como se presentan en los textos; en las ideas esclarecedoras sobre los géneros de Mijail Bakhtine; en la noción de "bases textuales" de Werlich, y en los esquemas o superestructuras de Van Dijk.

El texto seleccionado se titula "*PovertyTrap*", de Alex Perry[189] y está tomado de la revista *Time*, sección ensayo, del 06 de junio de 2018. Se trata de un texto trabajado desde la comprensión textual en la asignatura Lengua Inglesa IV de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Inglés, de nuestra facultad. Sustentamos esta elección en el hecho de que trabajar con material auténtico de cierta relevancia social aporta un plus de motivación en el alumno. Pero, por otro lado, porque el género de opinión ensayo periodístico se erige sobre un contenido temático actualizado, de carácter polémico, y la tensión entre la implicancia fuerte del enunciador, cuya finalidad no es otra que la de convencer o persuadir a la audiencia (Perelman 2005: 11) a través del punto de vista expuesto. Las ideas centrales (el objeto) sobre las que se basa el texto se refieren a las políticas de inmigración y segregación y a las consecuencias del fenómeno de la globalización. El locutor expone su punto de vista negativo

189Alex Perry es autor y colaborador de la Revista Time que ha cubierto, extensamente, la problemática racial y social de África, Asia y Medio Oriente. Es profesor de redacción y retórica en la City University of New York (CUNY). Junto con Paulo Freire, es uno de los máximos representantes de la pedagogía crítica.

respecto de dicho fenómeno (carácter polémico) con el objetivo último de convencer a la audiencia de su tesis inicial. Así, el esquema del texto opera en el nivel dialógico con argumentos, justificaciones y contraargumentos. La secuencia dominante es la argumentativa que a lo largo del texto se alterna con secuencias explicativas. El análisis detallado del texto mostrará la orientación argumentativa desde el análisis discursivo, el objetivo ilocucionario global que define todo el texto - que no es otro que el de la globalización-, la construcción del discurso argumentativo en el que el articulista problematiza nociones naturalizadas y aceptadas por la generalidad de la sociedad como buenas, la relación entre los hechos y las situaciones o individuos descriptos y el marcado contraste entre un fenómeno y otro: apartheid- xenofobia/ violencia-odio; globalización- riqueza para algunos/pobreza para otros; desvanecimiento de fronteras/ muros antinmigración. El análisis de la concordancia semántica de causa-efecto de los argumentos postulados ilustrará la coherencia semántica, al tiempo que las relaciones del texto con el contexto y la realidad referida ilustrará la coherencia pragmática.

Desde el punto de vista de la conexidad textual, se analizarán los recursos lingüísticos empleados, tales como las nominalizaciones. Respecto de los recursos estilísticos, el lenguaje periodístico, que se supone rigurosamente informativo, también hace uso de metáforas en las que la intertextualidad enriquece el texto y contribuye, mediante las comparaciones usadas, a comprender mejor la intención del escritor. Mostraremos el carácter dialógico de la argumentación aún en las formas monologales (Voloshinov-Bajtín en Calsamiglia Blancafort 2007 124); abordaremos el anclaje enunciativo en su modalidad polifónica, evaluando las estrategias usadas por el articulista al valorar acontecimientos y responder a enunciados mencionados- ya sean propios o ajenos- objetándolos o apoyándolos, anticipándose a los posibles contrargumentos del interpretante o lector, en este caso en busca de una comunión de ideas.

Bibliografía

Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris : Nathan.

----------(1999).Linguistique Textuelle. Des genres de discours aux textes. Paris : Nathan.

----------(2006).Linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours. Paris : Armand Colin.

Álvarez, Gerardo (1996). *Textos discursivos. Introducción a la lingüística del Texto*. Montreal: Universidad de Concepción.

Carlino, P. (2006). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Calsamiglia Blancafort, H., Amparo Tusón Valls. (2007) *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Ariel. 2° edición.

Klett, Estela (2001). Propuesta de lecto-comprensión en una segunda lengua extranjera, en Corradi, L. et al. *Diseño curricular de lenguas extranjeras*. Niveles 1, 2, 3 y 4. Buenos Aires, Secretaría de Educación.

Lo Cascio, V. (1991). *Gramática de la argumentación*. España: Alianza Editorial.

Perelman, Chaim. (2005). *The Realm of Rhetoric*. U.S.A, Indiana: University of Notre Dame.
Revista *Time*. Sección Ensayo, 06/6/08
Roy, Joaquín (2000). Periodismo y ensayo: de Colón al 'Boom'. Aspectos teóricos y prácticos de una relación intergenérica. Lleida, España. ISBN: 978-84-8409-567-5.

Experiencias de prácticas de clases e investigación en la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA) aplicables a la enseñanza de una LE (Lengua Extranjera)

Sandra Faedda de Madrazo
sandrafaedda@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT
Instituto de Enseñanza Superior Lola Mora
Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento UNT
Prof. Eduardo Gerez
edufrager1@gmail.com
Instituto de Enseñanza Superior Profesor Manuel Marchetti (Anexo Bella Vista)

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje de una LE, Investigación, Experiencias

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo principal compartir los estudios realizados en la UCLA (Universidad de California, Los Ángeles), y brindar una propuesta de aplicación de los conocimientos adquiridos, en la enseñanza de una lengua extranjera (LE), en diversos contextos institucionales.

A partir de esta experiencia en el extranjero, pudimos realizar observaciones de prácticas de clases y de trabajos de investigación en las Escuelas - Laboratorio dependientes de la Universidad. Estas prácticas ubican en el centro de la enseñanza y el aprendizaje las preguntas, ideas y observaciones de los alumnos, a los fines de crear una cultura y una pedagogía basada en el cuestionamiento, desde un enfoque de justicia social (Declaración de la Misión de UCLA, 2018, p.1)1. Este concepto fomenta la diversidad, la equidad y la inclusión.

La noción de cuestionamiento, tomada de la UCLA Lab School, y que en este trabajo la aplicaremos en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, es posible de ser aplicada en todos los espacios curriculares, en las Ciencias, las Matemáticas y los Estudios Sociales. Es decir que este concepto aparece de manera integral en todos los planes de estudio.

Este enfoque constituye un proceso no lineal, que implica un método de preguntarse acerca del mundo, plantear preguntas, reunir información, representar la comprensión, resolver problemas, actuar (UCLA Lab School, 2018, p. 1-20)2.

En el marco de este trabajo, destacamos como fenómenos claves los componentes de la evaluación académica y una guía de valoración conceptual que tienen en cuenta los docentes y los alumnos en las Escuelas Laboratorio y Universidades. Observamos que estos entornos constituyen realidades similares que vivenciamos en los contextos de las Escuelas Experimentales de la Universidad Nacional de Tucumán, que podrían ser utilizados en las prácticas de clases del Nivel Superior Universitario y en los Institutos de Enseñanza Superior, dependientes del Ministerio de Educación Provincial y Nacional.

Para abordar una pedagogía basada en el cuestionamiento, se considera necesaria la aplicación de cuatro componentes interconectados en este proceso. Éstos son: lanzamiento (etapa de preparación y planificación), documentación y evaluación, investigación, y aplicación del conocimiento.

De esta experiencia en Los Ángeles, surgió la propuesta del dictado de un taller sobre la enseñanza de una LE que contempla los ámbitos y los factores adecuados para organizar y desarrollar una clase, a través de dinámicas de grupo y la aplicación de un sistema de calificación diferente. Para ello, consideramos cuatro ámbitos bien diferenciados: **a- el perfil del estudiante** y el trabajo en diferentes configuraciones, donde se valoran las características de los estudiantes (dedicados, activos en su aprendizaje, intercambiando ideas, compartiendo sus pensamientos y reflexiones, tratando sus propias estrategias y perseverando para encontrar una solución, trabajando en diferentes configuraciones -sólo(a), en pareja, en grupo pequeño, o todo el grupo); estas características son valoradas y evaluadas teniendo en cuenta el aspecto socio-emotivo de los estudiantes; **b- el grupo de docentes** y sus características (dedicadas(os), respetuosas(os), cálidas(os), profesionales, trabajando con estudiantes en actividades colaborativas, observando, haciendo preguntas con frecuencia, explorando el pensamiento de cada alumna y alumno, estimando la comprensión de los estudiantes de los conceptos y apoyando cada paso, cada logro e iniciativa; **c- el ámbito de discusiones** donde los estudiantes se dirigen unos a otros y hacen preguntas frecuentes como los docentes, y ponen énfasis en la exploración minuciosa con temas complejos, donde el docente escucha a los estudiantes y facilita el desarrollo de las ideas de sus estudiantes, donde los adultos y los alumnos trabajan respetuosamente como una comunidad para resolver problemas; **d- el ambiente de trabajo** donde se presta especial atención a los materiales de trabajo, a la organización con un propósito, a los artefactos o instrumentos intrigantes y materiales que implican empeño y reflexión, a los materiales de lectura de calidad para aumentar el interés, a los materiales multimedia de arte para promover la creatividad, a las herramientas organizadas y accesibles para que los alumnos desarrollen "independencia" o "autonomía" al trabajar.

En relación a estos entornos, podríamos describir una experiencia llevada a cabo en clase de ELE (Español Lengua Extranjera), con actividades que pueden resultar significativas para el aprendizaje de toda lengua extranjera.

La planificación de actividades que el docente presenta para desarrollar cada año, pasa por un sistema de evaluación. En este sentido, una actividad puede ser aprobada o desestimada, luego de una investigación, conforme a los resultados analizados posteriormente a su aplicación, según el rendimiento académico y socio-emocional de los alumnos.

Si bien conocemos en nuestra realidad educativa, numerosos proyectos y estrategias aplicadas para el aprendizaje de una lengua extranjera, seleccionamos uno de los proyectos que podría resultar de gran interés para los alumnos. Éste es el taller de escritura en LE, presentado por la Profesora Norma Motta-Altman, especialista en Lenguas Extranjeras. La

Profesora explicó que el taller fue programado para ser dictado en seis semanas, con la intensificación en escritura, y cincuenta minutos destinados a la lectura de textos, en cada clase. Ella propuso el texto *Invasión de algas apesta las playas del Caribe y afecta el turismo*, y partió de la motivación de cada participante para realizar la lectura por párrafos. Luego, solicitó marcar en el texto las palabras y frases selectivas (lluvia de palabras). En una segunda instancia, presentó un esquema con **tres componentes claves** para la producción de un resumen académico: **- Dice** (¿qué dice el texto, según el autor?), **- Significa** (¿qué entiendes sobre el tema?, ¿qué puedes inferir?), **- Importa** (¿qué importancia tiene el tema?, ¿son temas universales?, ¿por qué es importante saber sobre este tema?). La tercera instancia de trabajo consistió en la evidencia de datos para respaldar lo dicho por el autor del texto. Finalmente, se procedió a redactar el resumen académico, elaborado a partir de tres enunciados extraídos de cada sección, en relación al título, a los subtítulos, y al autor del texto propuesto, teniendo en cuenta el esquema Dice, Significa, Importa.

La Profesora Motta-Altman manifestó que es necesario aplicar ocho veces esta estrategia, a los fines de practicar la lectura y escritura en LE, y lograr competencia en la producción de resúmenes académicos.

En este contexto de trabajo, se evidencia el desarrollo del pensamiento crítico y el trabajo colaborativo de los estudiantes, la elaboración de proyectos (aprendizajes por proyectos) que documentan el progreso de los estudiantes, de manera visible.

Cabe destacar que las nociones operatorias y las experiencias adquiridas en la UCLA, mencionadas en este trabajo, fueron objeto de reflexión y análisis en las Jornadas Institucionales (2018 - 2019) e incorporadas en nuestros Proyectos de Mejora Institucional, en el Instituto de Enseñanza Superior Lola Mora, San Miguel de Tucumán, y en el Instituto de Enseñanza Superior Profesor Manuel Marchetti (Anexo Bella Vista).

Finalmente, consideramos que los conocimientos adquiridos y las prácticas de clases e investigación llevadas a cabo en la Universidad de California de Los Ángeles, pueden ser aplicados en todos los contextos educativos, con resultados óptimos, en todas las áreas del conocimiento.

Referencias

1 El concepto de Justicia social, tomado de la Declaración de la Misión de UCLA (2018), como un principio que guía la teoría, la práctica y los modelos para la investigación (investigación reflexiva, crítica, orientada a la acción y socialmente receptiva). La justicia social reconoce el valor esencial de cada estudiante y fomenta la reflexión y la acción que desafían las prácticas discriminatorias y problemas sociales (racismo, clasismo, sexismo, homofobia). Programa de formación docente. Universidad de California, Los Ángeles.

2 La noción de cuestionamiento, en el Borrador de trabajo de UCLA Lab School (2018). Crear una cultura y una pedagogía basada en el cuestionamiento. Universidad de California, Los Ángeles.

Bibliografía

Comisión de Acreditación de Maestros (Junio 2016). Estándares del Programa de Acreditación Preliminar de materia única y múltiples materias – Adaptados en diciembre de 2015. Expectativas de Desempeño Docente (TPE, por sus siglas en inglés). Universidad de California, Los Ángeles.

Ferrer, Tiana (1997). *Indicadores educativos ¿Qué son y qué pretenden?* En Cuadernos de Pedagogía N° 256. Madrid.

Motta-Altman, Norma (2018). *Taller de Escritura.* The UCLA Writing Project Wishes You The Power Of Words. Universidad de California, Los Ángeles.

Resolución del CFE N° 201/13 (2013). PNFP (Programa Nacional de Formación Permanente). INFOD, Ministerio de Educación. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Resolución del CFE N° 286/16 (2016 – 2021). Plan Nacional de Formación Docente. INFOD, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Universidad de California, Los Ángeles - UCLA Lab School (2018a). Crear una cultura y una pedagogía basada en el cuestionamiento. Universidad de California, Los Ángeles.

UCLA (2018b). Declaración de la Misión de UCLA. Programa de formación docente. Universidad de California, Los Ángeles.

UCLA (2018 – 2019c). Grilla de observación en el aula para escuela primaria del Programa de Educación para maestros. Universidad de California, Los Ángeles.

UCLA (2018d). Programa de Educación de Docentes de UCLA. Prácticas fundamentales secundarias. Universidad de California, Los Ángeles.

UCLA (2018e). Protocolo fotográfico, compartir éxitos y desafíos. Universidad de California, Los Ángeles.

La enseñanza del inglés en la escuela primaria: desafíos para pensar una didáctica específica en contextos de pobreza

Sandra Trevisani
trevisanisandra@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral
Escuela de Educación Secundaria N° 511 "Juana Azurduy"

Palabras claves: Pobrezas –Enseñanza del inglés - Perspectiva crítica – Identidad

La escuela primaria, la enseñanza del inglés y las pobrezas: desafíos y condiciones político pedagógicas.

Luego de más de dos décadas de trabajo docente en los territorios de pobreza santafesinos hay cuestiones centradas en las prácticas de enseñanza del inglés que me inquietan y preocupan, máxime luego que se declarara la obligatoriedad de la enseñanza de una lengua extranjera para el nivel primario en la Ley de Educación Nacional 26.206/06.

Esta preocupación se funda en lo inédito del abordaje del idioma desde los primeros grados del nivel primario ya que, a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación en la provincia de Santa Fe, en 1999, la escuela primaria pública santafesina comenzó a enseñar inglés como *lengua* extranjera en séptimo grado y se continúa desarrollando en la actualidad (con excepción de las escuelas Normales Superiores). El desafío inicial que atraviesa el estudio que aquí presento[190] fue generar diálogo entre el territorio – geopolítico y simbólico- y los postulados de una perspectiva crítica en la Didáctica del Inglés. Exploré experiencias cotidianas docentes para reconocer particularidades de la enseñanza de esta lengua extranjera en escuelas signadas por el desamparo y las múltiples pobrezas (Sirvent, 1996).

Me planteé los siguientes objetivos: indagar en los significados asignados a la enseñanza del inglés, por diferentes actores institucionales; identificar aquellos rasgos constitutivos de las prácticas de enseñanza del inglés en la escuela primaria que aporten al campo de una didáctica específica crítica de la lengua extranjera en contextos de vulnerabilidad; analizar las condiciones pedagógicas e institucionales que posibilitarían la implementación de la obligatoriedad del inglés como Lengua Extranjera desde los primeros años de la escuela primaria en contextos de pobreza; y aportar al análisis de las funciones sustantivas de la escuela en la construcción de subjetividades.

Interrogaciones al calor de perspectivas político pedagógicas

a. ¿Quiénes son los/as niños/as que habitan unos territorios de pobreza santafesinos?

190 Tesis de Maestría "La enseñanza del inglés en la escuela primaria: desafíos para pensar una didáctica específica en contextos de pobreza". Autora: Sandra Trevisani. Directora: Julia Bernik. Maestría en Didácticas Específicas. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, noviembre de 2018

Se trata de niños/as que construyen estilos culturales propios, desarrollando un vínculo con el barrio, construyendo sus propios lenguajes, estilos de vida y experiencias, generando fuerte ligazón con el barrio como lugar antropológico (Augé, 2000). Son infancias que viven en una compleja trama de pobrezas, en plural (Sirvent, 1996), que desarrollan estrategias de ocultamiento para pertenecer: ocultar quiénes son, qué los identifica, de dónde vienen para lograr parecerse a lo que el modelo califica como verdadero (Maimone y Edelstein, 2004).

Son sujetos santafesinos, argentinos, latinoamericanos que están inmersos en un escenario complejo y global, donde se profundizan procesos de fragmentación social que los expulsa a situaciones de extrema vulnerabilidad (Serra y Canciano, 2006). El impacto de las redes sociales virtuales atraviesa sus espacios locales y cobra contundencia la advertencia acerca de los denominados "no lugares" (Augé, 2000).

b. ¿Dónde están las escuelas a las que asisten estas niñas y niños? ¿Cómo se configuran para ellos y ellas?

La escuela en los márgenes está pensada desde la construcción de un fuerte vínculo simbólico con los que la habitan, es la escuela que trabaja con la cultura de la periferia, de los saberes experienciales, sus ritmos y horarios quiebran la inercia de lo habitual. Para los sectores populares, esta escuela representa el acceso a lo lejano, lo desconocido (Duschatzky, 2008). Trabaja con el concepto de diversidad y diferencia cambiando su mirada para ofrecer un "lenguaje de la posibilidad" (Giroux, 1997).

c. ¿Cuáles son las posibilidades de producir aprendizaje en este escenario?

La construcción de aprendizajes y la subjetivación de amplios sectores desfavorecidos están relacionadas con las condiciones que hacen posible el aprendizaje en el escenario social, político y cultural actual. Sagastizabal (2008) plantea la posibilidad de producir cultura en estos contextos y la necesidad de advertirlas lógicas que lo construyen, las complejidades que lo atraviesan.

Rasgos constitutivos del estudio y principales hallazgos

Mantuve entrevistas semiestructuradas con los docentes de inglés, maestros de séptimo y directivos de cada escuela, que indagaron en sus consideraciones y opiniones sobre lo que viven y sienten dentro del aula, la escuela y la comunidad, sobre sus alumnos, las vicisitudes de la enseñanza allí. Realicé conjeturas, vinculaciones y cruces entre sus perspectivas sobre la enseñanza de un campo disciplinar, la enseñanza y la pobreza; realizamos observaciones y notas de campo.

Sautu (2003) especifica que algunos rasgos de esta perspectiva metodológica, propician la aparición de pautas y rasgos estructurales que se exhiben en la conversación, la influencia del contexto en expresiones y que es imprescindible la consideración de todos los detalles sin descartar nada a priori. Recorrí el barrio, pregunté, hablé con los mismos chicos, sentí aromas que los identifican, reconocí contrastes que le otorgan sentido. La observación de los recreos y

los diferentes momentos de la vida de la escuela, me permitieron una construcción aproximada de estos "lugares".

A medida que me acercaba a la experiencia de estos docentes meencontraba con:

- La soledad del espacio de lengua extranjera en la vida institucional
- La percepción de que se trata de prácticas de enseñanza vinculadas con actividades individuales, con aspiraciones de un trabajo en conjunto.
- Profesores de inglés que iniciaron la historia curricular en el nivel primario santafesino en 1999sin haber cursado ningún trayecto formativo para eso.
- Un espacio comprometido con la construcción de aprendizajes desde lo lingüístico pero sin perspectiva de construcción de subjetividades.
- La escasa participación de los docentes de inglés en espacios institucionales.
- El reconocimiento de la importancia de la enseñanza del inglés en séptimo grado.
- La ponderación de la extensión de la obligatoriedad de la lengua extranjera en el nivel primario.
- Procesos de alfabetización en lengua extranjera en marcha.
- Reconocimiento de la enseñanza del inglés como apertura hacia otras culturas.

Reflexiones finales: sobre nuevos empeños para pensar y hacer otra enseñanza del inglés, en otra escuela posible.

La construcción del papel social y cultural del conocimientos fundamental en términos de vinculación de los sujetos con la vida ciudadana y el ejercicio de sus derechos, es por ello que repongo la potencia de la categoría saberes socialmente productivos (Puiggrós, 2004).

Klett (2013) al relacionar a la Didáctica con los problemas de la actualidad propone una didáctica de las lenguas extranjeras -en plural-, una didáctica transversal. Kumaravadivelu (2001) propone el post- método como la posibilidad de trascender las limitaciones del método único. Presenta un marco que comprende diez macro-estrategias como modo de hacer docencia e incorporar en la enseñanza de lenguas, nuevos parámetros. Se trata de pautas amplias que pueden orientar a los docentes en el diseño de sus propias estrategias, en sus propios contextos y con sus propias necesidades.

Una perspectiva crítica en la Didáctica admite a la crítica como sostenedora de prácticas democráticas y al contexto como lugar de preponderancia y sensibilidad. La teoría está representada por los modos de interpretación, análisis y generalizaciones acerca de cómo y por qué funciona el mundo, y el desarrollo de la consciencia crítica está relacionado con la comprensión, el análisis, la capacidad de preguntarse y de intervenir en la realidad social, cultural y económica (Peter McLaren y Joe Kincheloe, 2008). Silvana Barboni (2011) relaciona estas prácticas críticas con la enseñanza del inglés. Sostiene que esta lengua hoy nos instala en el foco de un debate postcolonial de resistencia y apropiación. Deja de lado la posibilidad de enseñar desde el vacío cultural.

Existen condiciones y dispositivos dentro de la escuela primaria como institución formadora de identidades culturales que posibilitarían la implementación de la obligatoriedad de la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera para trabajar en contextos de pobreza en la ciudad de Santa Fe:

- Plenarias docentes: espacios de reunión y planificación institucional donde se realizan acuerdos, son regulares, se sostienen en el tiempo, tienen legitimidad institucional y se desarrollan durante las jornadas escolares; espacios de intercambio y debate de ideas donde maestros, profesores e integrantes de los equipos de gestión consensuan trabajos a realizar, intervenciones pedagógicas apropiadas, diseño de proyectos áulicos, esbozo de ideas para trabajar temáticas importantes para la comunidad.
- Trabajo con las heterogeneidades de pensamiento, los estilos de aprendizajes de cada uno: lo heterogéneo está muy relacionado con un trabajo docente meticuloso de exploración permanente y de búsqueda constante. Descubrir las diferencias de cada alumno para poder ofrecer una amplia variedad de estrategias.
- La clase de lengua y el aula taller: propuesta de producción e intercambiocomo oportunidad para que maestros y alumnos establezcan comunicación y construyan condiciones didácticas que den lugar a proyectos comunicativos: antologías, informes, publicaciones.
- Criterios pedagógicos con perspectiva crítica: descubrir las condiciones de posibilidad de la enseñanza del inglés desde una perspectiva didáctica crítica que comprenda la enseñanza como una práctica social de producción cultural anclada en un espacio y en un tiempo histórico que la atraviesa y le asigna sentidos.
- Abordaje pedagógico y didáctico común desde ambas lenguas: trabajo con palabras significativas para la comunidad, textos de circulación social en el barrio, la palabra como configuración de la subjetividad.
- Desarrollo de competencias interculturales Barboni (2011): espacio para desarrollar estrategias que posibiliten un encuentro cultural para enriquecer el universo de los niños con culturas en las que encuentren puntos en común y donde puedan establecer diferencias conscientes.
- El lenguaje como posibilidad de resignificación (McLaren y Kincheloe 2008): contacto con discursos críticos en los que se generen discusiones sobre temas controversiales: sexualidad, poder, desigualdad y la relación con el inglés, revisando sus significados, dándole sentido en comunidad.
- Proyecto emancipador: autonomía en la clase de inglés, práctica democrática por excelencia en la vida real y en las aulas, el trabajo con los problemas de la comunidad. Tensionar las múltiples formas de dominación que perturban la autonomía y la toma de decisiones: procesos de Americanización, Europeización, y McDonaldización (Barboni, 2011).

Bibliografía

Augé Marc, (2000) Los no lugares. Espacio del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. 5° Ed. Barcelona: Gedisa.

Barboni, S. & Porto, M. (Eds.) (2011) Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional. A los 200 años de la Revolución de Mayo. La Plata: Ediciones al Margen

Duschatzky, Silvia (2008) La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós.

Giroux, Henry (1997) Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y esperanza. Buenos Aires – Madrid: Amorrortu.

Klett, E (2013). Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Tras un desarrollo disciplinar autónomo. Didáctica de las Lenguas Extranjeras (en línea). Universidad Nacional de Luján. Disponible en http:// www.didacticale.unlu.edu.ar/?q=node/17

Kumaravadivelu, B (2001) Toward a PostmethodPedagogy. TESOL QUARTERLY Vol. 35, No. 4, Winter 2001. 537-560. Disponible en: http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf

Mac Laren Peter (Ed. 2008) Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos. España: Crítica y Fundamentos.

Maimone y Edelstein (2004) Didáctica e Identidades Culturales. Acerca de la dignidad del proceso educativo. Buenos Aires: Stella.

Puiggros, Adriana (Comp. 2004) La fábrica del Conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina. Santa Fe- Argentina: Homo Sapiens

Sagastizábal Perlo y de la Riestra (2008) Conceptos de participación implícito en las políticas públicas. Cuaderno del Seminario, Universidad Católica de Valparaíso, Vicerrectoría de Investigación y Estudios Avanzados, Semestre 1, vol. 3, pp. 113-134

Sautu Ruth (2003) Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Lumiere.

Serra y Canciano (2006) Las Condiciones de Enseñanza en Contextos Críticos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires

Sirvent, María Teresa (1996) Múltiples pobrezas. Panel de Apertura del Congreso Internacional de Educación. Buenos Aires 24, 25 y 26 /07/96. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Gramática de las locuciones preposicionales locativas: un aporte desde una perspectiva translingüística

Cecilia Weht
cecilia.weht@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: enfoque funcional- estudio trasnlingüístico- adquisición- didáctica

El trabajo que presento a continuación parte de un estudio longitudinal comparativo del proceso de adquisición de francés en medio escolar en San Miguel de Tucumán (Argentina), que se ha propuesto como objetivo la descripción de lo que los aprendientes adquieren, efectivamente, a lo largo de un período considerable de exposición sistemática a la lengua extranjera (LE).

La investigación de la adquisición en medio institucional implica una puesta en relación directa entre la actividad psicolingüística del aprendiente y las características del *input* y de la actividad didáctica, es decir, la exposición a la lengua del sujeto. El campo específico de estudio elegido ha sido la estructuración del espacio y el de las formas lingüísticas que esta estructuración adquiere, en relatos de ficción. La referencia al espacio (Stutterheim y Klein, 1989, p. 48) es definida como la actualización, en el discurso, o bien de una localización, o bien de un desplazamiento (Weht, 2005, p. 291).

Para el estudio longitudinal, he analizado los relatos producidos por dos aprendientes, Bárbara y Pilar, a lo largo de cuatro años de escolarización obligatoria (Bárbara de 4º grado de primaria a 1º año de secundaria; Pilar, de de 1º a 4º año de secundaria). Se trata de veinticuatro producciones, doce de Bárbara y doce de Pilar, agrupadas en tres momentos temporales, construidas a partir de la observación de cuatro soportes icónicos.

Para el estudio transversal, he analizado tres producciones de otros tres informantes, Lourdes (compañera de Bárbara), Jerónimo y Rodrigo (compañeros de Pilar), a fin de compararlas con las del estudio longitudinal, en dos momentos temporales (1º y 4º año de secundaria). He realizado, asimismo, un análisis comparativo de cinco relatos en lengua materna (LM), producidos por los cinco aprendientes mencionados, en los mismos cortes temporales.

Los pilares de la estructuración de la referencia espacial considerados en el análisis han sido, desde el punto de vista lingüístico, las expresiones de la LE que permiten la construcción de la referencia al espacio, es decir, fundamentalmente, verbos de localización y de movimiento y sintagmas preposicionales y adverbiales espaciales.

Dentro de este amplio panorama, este trabajo se pone el foco en el estudio de las relaciones locativas expresadas por medio de sintagmas preposicionales en las lenguas en contacto, español LM y francés LE.

Los aportes de las investigaciones abocadas al análisis del desarrollo de las interlenguas, en medio social y en medio institucional, permiten afirmar que la tarea del aprendiente puede ser facilitada por la convergencia entre la LM y la LE, o bien dificultada por la divergencia entre ambas. Convergencia y divergencia pueden referir a niveles conceptuales y gramaticales.

Desde el punto de vista conceptual, los sintagmas preposicionales locativos permiten, en ambas lenguas, la construcción de numerosas relaciones espaciales: procedencia, destino, contención, portador/ portado, posición inicial, posición final, acceso y obstrucción de la percepción, pasaje, recorrido del movimiento (Weht, 2015, pp. 62-67).

El problema se plantea desde el punto de vista gramatical, en el momento de proponer un análisis sintáctico de las producciones de los aprendientes.

En francés, un sintagma preposicional locativo puede estar introducido por una preposición simple o por una locución preposicional. Las preposiciones simples que introducen sintagmas locativos son las siguientes: *à, après, avant, chez, contre, dans, de, depuis, derrière, dès, devant, en, entre, parmi, pour, sous, sur, vers.* Las locuciones preposicionales funcionan sintácticamente como las preposiciones (Martinet, 1979, p. 142; Bescherelle 3, 1990, p. 66); por ejemplo: *autour de la table, hors de la chambre, face à la mer, le long d'un mur*.

Por otra parte, los sintagmas adverbiales locativos pueden estar introducidos por adverbios, como *ailleurs, alentour, auprès, autour, bas, ça, dedans, dehors, dessous, dessus, haut, ici, là, loin, partout, près,* o bien formados por locuciones adverbiales posicionales (Weinrich, 1989, p. 319) como *de côté, au loin, face à face, nez à nez, en tête à tête, à bas, de haut.* Es fundamental recordar que en francés (como en inglés), algunas preposiciones son también adverbios en la medida en que el contexto borra toda ambigüedad en cuanto al nombre que debe ser completado.

En cuanto al español, existe, como se sabe, una lista de preposiciones establecida hace varios siglos (RAE, 1985, pp. 438-443), cuyo inventario no siempre coincide en las diversas gramáticas. En la actualidad suele aceptarse la relación siguiente: a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus y vía (*ib*, 2010, p. 558). Casi no es necesario decir que las preposiciones 'cabe' (junto a) y 'so' (bajo) se sienten ya desusadas en el español actual y sólo aparecen esporádicamente en los textos literarios. 'So' forma parte también de unas pocas locuciones como 'so pena de', 'so pretexto de', 'so color de' y 'so capa de'. Por otra parte, en muchas gramáticas se conserva en el listado la preposición 'pro', que significa aproximadamente 'en favor de' ('congresistas progubernamentales', 'fuerzas pro reelección'; *ib*, 2010, pp. 558-559).

Ahora bien, es claro que la función del adverbio consiste en complementar la significación del verbo (pasear 'tranquilamente'), de un adjetivo ('demasiado' difícil) o de otro adverbio ('muy' lejos). El adverbio puede, además, modificar la oración en su conjunto ('obviamente', me callé), o bien sustituirla (-¿Estás de acuerdo?- 'Sí'). Algunos adverbios modifican cualquier tipo de sintagma ('incluso' Juan, 'solo' de mañana) (Di Tullio, 2007, p. 56, RAE, 2010, p. 575).

Los adverbios que forman sintagmas locativos pueden dividirse en dos sub-clases: los adverbios demostrativos y los adverbios de relación locativa (RAE, 2010, pp. 581-583).

> Los adverbios demostrativos: *aquí, ahí, allí, acá, allá*[191]*;* se interpretan en relación con el lugar de la enunciación.
> Los adverbios de relación locativa, que se dividen en dos grupos[192]:
> los adverbios de ubicación: *delante/ detrás, dentro/ fuera, encima/ debajo, cerca/ lejos y enfrente;*
> los adverbios direccionales o de orientación: *adelante/ atrás, adentro/ afuera, arriba/ abajo:*

El problema que se plantea es el siguiente. Aunque, en español, la mayoría de los adverbios no admite complementos, un grupo de adverbios de lugar se construye facultativamente con un complemento encabezado por la preposición de: 'encima, debajo, delante, detrás, fuera, dentro, cerca, lejos, antes, después, alrededor, enfrente' y en el español de América también 'arriba, abajo, adelante, atrás, afuera, adentro'. Di Tullio (2007, p. 210) los llama adverbios preposicionales, ya que comparten el significado básicamente locativo de las preposiciones y buena parte de su distribución.

Estas expresiones locativas ('encima de', 'debajo de', 'delante de', entre otras), y otras como 'en pos de', 'en torno a', 'frente a' y 'junto a' son llamadas por la RAE frases o locuciones prepositivas o preposicionales. Mientras una locución se define como 'una combinación fija de varios vocablos que funciona como una determinada clase de palabras', una 'locución preposicional o prepositiva' es 'la que hace oficio de preposición' (DRAE, 2007, p. 1395). Las locuciones preposicionales funcionan, como ya lo afirmaba Seco (1930, p. 157) como preposiciones. La coexistencia de preposiciones y locuciones prepositivas es la que explica un proceso sustitutorio que permite comprender la desaparición o el raro empleo de algunas preposiciones (Alarcos Llorach, 1999, p. 269). En lugar de 'cabe la fuente', de uso arcaico, se dice 'junto a la fuente' o 'cerca de la fuente'. En lugar de 'bajo la mesa', 'ante tu familia', 'tras la puerta', expresiones utilizadas en la lengua escrita o cuidada, el uso coloquial prefiere 'debajo de la mesa', 'delante de tu familia' y 'detrás de la puerta', respectivamente. Ya Lenz (1935, p. 515) señalaba estas sustituciones.

Sin embargo, la Gramática de la RAE (2010, p. 561), sigue afirmando que

> resulta controvertido el análisis de secuencias como *delante de la casa* y otras similares formadas con *detrás, encima, cerca, enfrente*, etc, seguidos de la preposición *de*. Una opción es analizarlas en la forma *[delante de] [la casa]*, donde el primer segmento se interpreta como locución preposicional y el segundo, como su término. Otra es elegir la variante *[delante] [de la casa]*, de forma que si delante es adverbio en *Estaba delante*, lo sigue siendo en *Estaba delante de la casa*. En este último caso, *de la casa* es complemento

191 También acullá, aquende y allende, de escaso empleo en la lengua actual.
192 Alrededor (y sus variantes en derredor y en rededor) pertenecen a los dos grupos de relación locativa.

de adverbio. Se optará aquí por este último análisis, que evita adscribir una misma palabra a dos categorías distintas en secuencias que ponen de manifiesto propiedades gramaticales muy semejantes.

En este trabajo, a la luz del análisis translingüístico, que propone un enfoque conceptual de la relación forma-función, teniendo en cuenta que el rol de los sintagmas preposicionales es relacional, que un sintagma preposicional o prepositivo hace oficio de preposición, y que existen en otras lenguas (como el francés, pero también el inglés, e incluso en español[193]) palabras que funcionan como preposiciones y como adverbios, se opta por el primer análisis, es decir que se trata de un sintagma preposicional introducido por una locución preposicional o prepositiva.

Así entonces *près de la maison* o *near the house* es un sintagma o grupo preposicional encabezado por preposición en francés y en inglés, respectivamente; en tanto, 'cerca de la casa' es un sintagma preposicional encabezado por locución preposicional en español. Desde el punto de vista conceptual, se trata de una relación espacial de cercanía.

De modo semejante, *dans la maison, in the house,* 'en la casa', son sintagmas preposicionales encabezados por preposición en francés, inglés y español, respectivamente; y 'dentro de la casa' es un sintagma preposicional encabezado por locución preposicional en español. Desde el punto de vista conceptual, se trata de una relación espacial de contención.

Es decir que, desde el punto de vista funcional, el sintagma preposicional locativo puede estar encabezado por una preposición o por una locución preposicional. Es en este sentido que puede afirmarse que el análisis translingüístico permite ver en perspectiva aspectos que, de otro modo, resultan 'controvertidos'.

Entonces, y dado que los manuales de LE y a veces incluso de LM, no tienen en cuenta estas cuestiones semánticas y gramaticales, es el docente el que debe iluminar los procesos de adquisición, a fin de tender un puente hacia la didáctica de las lenguas y rentabilizar, así las posibilidades de los alumnos.

Bibliografía

Alarcos Llorach, E. (1999). Gramática de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe.
Bescherelle 3 (1990). La grammaire pour tous. Paris: Hatier.
Di Tullio, A. (2007). Manual de gramática del español. Buenos Aires: La isla de la luna.
Lenz, R. (1935). La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana. Madrid: Centro de Estudios Históricos
Martinet, A. (1979). Grammaire fonctionnelle du français. Paris: Credif.
Real Academia Española (1985). Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe.
Real Academia Española (2007). Diccionario de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe.

193 'Según', cuando introduce oraciones con verbo finito, no puede considerarse preposición: 'según dice la ley' (…) corresponde más bien al paradigma de los adverbios relativos, al igual que 'como' en 'como dice la ley' (RAE, 2010, p., 559).

Real Academia Española (2010). Nueva gramática de la lengua española. Manual. Madrid: Espasa Calpe.

Seco, R. (1930). Manual de gramática española. Madrid: Compañía Iberoamericana de publicaciones.

Stutterheim, C. & Klein, W. (1989). Referential mouvement in descriptive and narrative discourse. En R. Dietrich & C. Graumann (Ed.). Language processing in social context (pp. 39-75). Amsterdam: Elservier.

Weht, C. (2005). La adquisición de la referencia al espacio: algunas propuestas pedagógicas para las actividades de comprensión y producción oral y escrita. Oralidad. Lectura. Escritura. RILL 16 (pp. 288-303). Tucumán: INSIL, FFyL.

Weht, C. (2015). La evolución de la referencia al espacio en casos de aprendientes de Francés Lengua Extranjera en medio institucional (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán. San Miguel de Tucumán.

Weinrich, H. (1989). Grammaire textuelle du français. Paris: Didier/ Hatier.

EJE 3

PENSAMIENTO FILOSÓFICO, ARTE Y SISTEMAS DE CREENCIAS

Las contribuciones a continuación giran alrededor de la Política y sus vinculaciones con la Filosofía, el Lenguaje, el Arte y la Religión, en vistas de subrayar el compromiso social y, en particular, latinoamericano de las perspectivas culturales actuales. Se incluyen trabajos que abordan las transformaciones epocales que ponen en cuestión las nociones absolutas y homogeneizantes de las categorías éticas, estéticas, epistemológicas y políticas tradicionales.

El *Ab Iuris* y el dominio de las significaciones vs. la egología y la escuela trialista. Una teoría materialista y a priori sobre la imbecilización de la especie humana

Victor Rubén Brito
Comisión de cultura del Colegio de Abogados del Sur

Palabras clave: Dogmásis, Egologia, Ab Iuris, Goldschmidt.

Resumen

La Teoría del Ab iuris es un ensayo que analiza el fenómeno del poder y su relación con la libertad humana, describiendo el camino hacia la Imbecilización de la especie, creando nuevos conceptos como Dogmásis, Ley de las Ideas , y ensayando nuevas estructuras del pensamiento en la filosofía del derecho que tendrán y tienen altas implicancias en los Estados de derecho y el sistema de los Estados Mundiales- El Centro de Determinación crea la "Dogmásis" un estado de nulidad de la Dialéctica Histórica, produciéndose la anonadación del derecho y por la Tanto de la Libertad Humana. La Teoría que Desarrolla el Ab iuris con apoyo, y doctrinas científicas, nos brinda una nueva visión de las estructuras políticas y la relación de estas, con los ciudadanos del Mundo. Ontología del Ab Iuris y el Dominio de las Significaciones: El Ab Iuris: Definición Analítica: es el estadio de anonadación del "sentido Iuris" por "dominio de las significaciones" de un "centro de determinación" dado sobre un objeto de la cultura. El Sentido *consiste en una relación de fuerzas. Esta relación posibilita el surgimiento de una condensación de éstas fuerzas en un complejo de vectores sistémicos* (Deleuze, 1989). Es así, que el Sentido de una cosa; es la relación que existe entre ésta cosa y la fuerza que la posee. Siguiendo el Camino de Spranger (Spranger, 1942) las ciencias del espíritu se dirigen a objetos con sentido y estos objetos pueden alcanzarse solamente mediante la comprensión

El Sentido Iuris es: "libertad extraordinaria de los hombres". pues es "libertad racionalizada", por lo que deviene volitiva y por lo tanto cultural, conforme el Dominio de las significaciones de un pueblo dado en un momento dado. Como nos señala Henri Bergson nos dice: "la libertad es una relación del Yo concreto con el acto que cumple. Esta relación es indetenible precisamente porque somos libres (Bergson, 1993). Libertad extraordinaria, libertad entre libertades que coexisten y se interfieren". Ergo, tenemos; Que si las fuerzas determinan el sentido de un fenómeno, y que de las infinidades de relaciones entre fuerzas habrá infinidades de sentidos, pero si no existen infinidades de sentidos? es que no existen infinidades de relaciones de fuerzas ergo, ¿cómo van a lograr las elites que existan apenas pocos sentidos o ninguno?. La única manera será aplicar la infinidad de relaciones de fuerzas lo que indefectiblemente producirá una infinidad de sentidos pero a ellos deberán agregar y/o anteponer el concepto de " Valor" – por ejemplo tomando la etapa más oscura de nuestra

Historia (1976-1983): Axioma: *"Intervencionismo estatizante y agobiante"* se instalara mediante la relación de fuerzas lo que dará lugar a infinidad de sentidos, pues estará el libre pensador y su entendimiento propio del mundo, generara un abanico de sentidos opuestos por lo que aquellos que se opongan al axioma serán superados mediante la aniquilación. A su vez este axioma de difícil introspección se encuentra aún en el campo de la moral será una moral ajena, extraña, provenientes de usinas extranjeras, Verbigracia: "La escuela de Chicago". El Valor configurara en Norma al Axioma. De esta manera una norma pertenece así a un ordenamiento cuando se la puede derivar de otra norma que pertenece al mismo ordenamiento por ejemplo: todas las normas vigentes en nuestro territorio Argentino derivan su validez, directa o indirectamente de la Constitución Nacional. La derivación de una norma siempre es material y dinámico formal. En el Orden Moral la Derivación solo es Material, es decir que las normas que integran ese orden moral se encuentran contenidas en la norma principal que le da unidad al sistema.

El Dominio de las Significaciones: es la estimativa fenomenológica de los valores y sus grados de importancia que el grupo, pueblo o persona otorgan a la cultura que predomina y gobierna en un momento dado del devenir histórico. Los grados de esta Jerarquización se localizan ultra-subjetivamente en el grupo por el centro determinante que lo impera. Y esta Localización es "Ultra", porque se realiza en una dimensión o plano de máxima subjetividad a través del dictado de la "Ley de las Ideas".

La Ley de las Ideas: es un cosmos nomológico de regulación de la vida social, espiritual y política. Esta Ley de las Ideas sostiene al Centro de Determinación. A diferencia de las ideologías, esta Ley de las ideas, no expresa los intereses de un grupo sino que se trata de la "Verdad Absoluta y Razón suficiente". Esta ley se instala por medio de la repetición. En la Dialéctica de las ideologías, se lucha -por una verdad- a diferencia del Dominio de las significaciones, donde no hay dialéctica posible, es un estadio de: "la verdad-con la verdad", un estadio donde la conciencia colectiva ha muerto. El dominio de las significaciones no es una Síntesis, resultado dialéctico, Tesis- Antítesis, sino que estamos aquí frente a un nuevo concepto al que denominamos: "Dogmásis". El ideario unidimensional: La Ley de las Ideas: es un cosmos normologico de regulación, pero este cosmos se encuentra localizado Ultra subjetivamente, como ya lo afirmamos es un Estadio, y este estadio es: la dimensión Interior de la conciencia, funcionando como un tamiz en la acción de entendimiento del mundo, transformando y reubicando las creencias y doctrinas en el estadio unidimensional que caracteriza a la DOGMÁSIS. La identidad: La identidad en la Dogmásis no se da de manera autónoma pues no se funda a si misma a diferencia del Centro de Determinación. No hay conciencia de las formas históricas del "Nosotros".

La Dogmásis: es la nulidad de la Dialéctica Histórica, puesto que se ha eliminado, borrado políticamente esta posibilidad, debido a que la jerarquización del idealismo intuitivo ha sido implantada sobre la bases de la pobreza e ignominia de las masas, las que han arribado a un status de verdaderas hordas de consumo y angustia, conformando así a la Dogmásis, donde

no habrá dialéctica alguna. Es así que estas masas *no serán pretenciosas de una explicación global, una rendición de cuentas o detalles de todo el acontecer. De este modo los pilares, los fundamentos de esta Ley de Ideas se pierden, son incompletos, se escapan por la senda del misterio*. Estas hordas de consumo y angustia son, determinadas por el "Centro". Los sentimientos de miedo, rabia, autodestrucción y éxito, son típicos en la DOGMÁSIS, que apunta a un estado de imbecilización fascista de la especie humana.

El Centro de Determinación: es una ficción política económica y social, encubierta con grosera mistificación, emisora de resoluciones culturales y de posibilidades naturales. Debemos distinguir El centro de Determinación de lo que se Denomina en sociología "Base y superestructura"- La base es el fundamento de la superestructura, y esta es un conjunto de ideas, relaciones e instituciones. Mientras que en las sociedades la base material se forma por el sistema de relaciones de propiedad privada, el centro de Determinación esta cimentado por "La Ley de las Ideas". Con la Superestructura se diferencia puesto que el Centro de Determinación no es un conjunto de relaciones, sino un ente Emisor. Este centro de determinación emitirá para su propio génesis dos resoluciones culturales Primarias y estructurara por lo mismo, dos posibilidades naturales. La Primera resolución cultural será la: "la doctrina monetarista. La Segunda Resolución Cultural será: aniquilar al hombre como sujeto de la historia, pero no bastara el condicionamiento, por ello emite la segunda resolución: la Dogmásis; Nulidad De la dialéctica histórica La Primera posibilidad natural será: la guerra-. La segunda Posibilidad natural: terrorismo de la ortodoxia financiera y monetarista.

Concepto de Ab iuris: Dados los principios y premisas estudiados estamos en condiciones de ensayar el concepto final de esta Teoría: Ab Iuris: es la desaparición de la libertad extraordinaria de los hombres por la estimativa fenomenológica de los valores a través de un cosmos nomológico de regulación de la vida productor de la nulidad de la dialéctica histórica cuya ejecución continuada produce indefectiblemente la imbecilización de la especie humana.

Hacia unas humanidades post-antropocéntricas, sobre algunas implicancias éticas

Ernesto Joaquín Suárez
ernestojoaquinsuarez@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: antropocentrismo, tesis de la excepción humana, meta-ética

Actualmente, en filosofía contemporánea, existe un auge de los enfoques críticos del antropocentrismo. El punto común que comparten entre sí es el de resaltar que, a partir de la solidez teórica de la perspectiva evolutiva de la vida, ya no es posible considerar que lo humano es una entidad discontinua en términos absolutos, cual mónada emancipada por completo del resto de las características y procesos que seguirían ejerciendo su efecto en el resto de los seres vivos. Aunque a primera vista podría considerarse que esa concepción antropocéntrica ya es una visión obsoleta y abandonada del mundo, filósofos como Jean-Marie Schaeffer advierten que en realidad aún permanece muy arraigada en los fundamentos mismos, no sólo de la filosofía, sino de las humanidades en general. Este filósofo francés, en su libro *La fin de l'exception humaine* (2007), caracteriza al antropocentrismo como compuesto por cuatro puntos estrechamente vinculados:

1. *Ruptura óntica*: separación radical entre los seres humanos y las otras formas de vida.
2. *Dualismo ontológico*: entre un ámbito material, perteneciente a un orden natural, y otro espiritual, perteneciente al orden de lo propiamente humano (cuyo anclaje puede estar en la cultura, el lenguaje, la moral, etc.).
3. *Concepción gnoseocéntrica*: sitúa lo propiamente humano en la actividad teorética por sobre las demás (representada paroxísticamente por la *res cogitans* cartesiana).
4. *Ideal cognitivo antinaturalista*: La ruptura y el dualismo conllevan una concepción epistemológica en la cual todo *lo natural* queda al margen de la pregunta sobre las características de lo humano (Schaeffer, 2009: 24-25).

Según el filósofo, estas cuatro características constituyen la denominada *tesis de la excepción humana*, la cual sería la base metafísico-epistemológica de las humanidades desde el renacimiento hasta la actualidad (Schaeffer, 2009: 51). A partir de dicho diagnóstico, Schaeffer enfatiza que si en este campo del saber se continua acríticamente con el supuesto de que habría una *ruptura óntica* entre los humanos y el resto de los seres vivos, resultará imposible abordar el fenómeno humano en toda su complejidad.

Esta cuestión contemporánea destaca la relevancia de un concepto proveniente de la filosofía de la biología: la continuidad evolutiva. Dicha noción explicita que no habría tal "ruptura óntica" entre los seres humanos y el resto de los seres vivos, sino, más bien, similitudes y diferencias que resaltan a través de la lejanía o cercanía evolutiva entre estos. Por

lo que, teniendo en cuenta este estado de la cuestión, si bien el problema del reduccionismo biológico viene siendo analizado al interior de las humanidades al menos desde principios del siglo XX, actualmente la cuestión del antropocentrismo se impone como un problema paralelo, dado que subraya la relevancia de comprender al ser humano como un ser vivo que no se encuentra desanclado de manera absoluta de todo lo demás, sino que posee aspectos que representan continuidades con otros seres vivos.

En sus ensayos, Schaeffer aplica esta crítica al ámbito específico de la estética filosófica, y problematiza la concepción antropocéntrica que existe al interior de esta disciplina. Para ello sugiere que es preciso hacer hincapié en que los seres humanos no son sino un ser vivo más entre otros, cuya diferencia para con el resto no sería sino de una diferencia gradual, por lo que la experiencia estética, al menos en grado, podría no ser un fenómeno exclusivamente humano. Este último argumento no representa una afirmación desmesurada, dado que a excepción de los defensores del creacionismo, la teoría de la evolución es aceptada por la comunidad académica en general. Lo problemático de la propuesta de Schaeffer es que acarrea algunas consecuencias que entran en tensión con la visión tradicional de las humanidades.

A su vez, desarrollos como el de Schaeffer también poseen importantes repercusiones en la ética y, aún más, en la meta-ética. Esta última disciplina ha sido tradicionalmente el estudio del significado de los juicios éticos. No obstante, la crítica contemporánea al supuesto de una superioridad ontológica o moral de los seres humanos por sobre el resto de los seres vivos, plantea nuevos retos que sugieren la necesidad de una expansión o, aún más, de una redefinición de la disciplina.

Ante este nuevo escenario filosófico-humanístico, la meta-ética muestra ser un ámbito propicio para analizar dos cuestiones generales ligadas al estudio de la ética: en primer lugar, el estatus moral de los animales no-humanos. Debates ya iniciados en los años 70 por parte de filósofos como Peter Singer en *Liberación animal*, son un ejemplo de ello. En segundo lugar, los posibles aportes de la biología a la hora de comprender la moral humana, como por ejemplo estudios psicológicos ligados a las características del vínculo emoción-razón en las decisiones humanas. Aunque ambos son proyectos que ya poseen varios años de desarrollo, aún hoy suele suponerse que la meta-ética se dedica (o debe dedicarse) exclusivamente al análisis del significado de los juicios morales, siguiendo férreamente la tradición analítica instaurada por G. E. Moore hace ya más de un siglo.

Ahora bien, habiendo llegado a este punto, es preciso resaltar que del desarrollo críticas como la de Schaeffer surge un punto problemático: la introducción de cuestiones biológicas en el análisis filosófico y humanístico. Si bien una crítica posible sería afirmar que su reflexión cae en un "biologicismo", el negar la relevancia de lo biológico implicaría volver a una concepción antropocéntrica de las humanidades. Esto es, las consecuencias a las que llega Schaeffer surgen en su búsqueda de una solución a la tesis de la excepción humana instalada en la filosofía, por lo que pretender descartar la propuesta del filósofo por "biologicista" conlleva no haber salido siquiera del punto de partida antropocéntrico que el filósofo intenta problematizar. De modo

que, siguiendo el argumento de Schaeffer, la cuestión no sería negar la posible relevancia de lo biológico en el análisis filosófico, sino determinar hasta qué punto podría ser relevante. De este modo sería posible evitar tanto el biologicismo como también las concepciones antropocéntricas de lo humano.

Teniendo en cuenta lo desarrollado, esta ponencia se propone exponer, en primer lugar, un estado de la cuestión de la crítica filosófica al antropocentrismo, para luego, en segundo lugar, presentar algunos aportes y puntos problemáticos de unas humanidades que incluyan como objeto de análisis el estatus moral de los animales no humanos y que, sin dejar de problematizar este punto de vista, considere el estudio biológico de lo humano.

Finalmente, vale resaltar la articulación de este trabajo con la cuestión política y educativa desde una perspectiva situada. Si bien generalmente se considera como una falta el hecho de que no haya cierto consenso acerca de qué es la "filosofía latinoamericana", como sí parece haberlo respecto de la "filosofía continental" o la "filosofía analítica", esta ausencia puede comprenderse como una virtud en el caso de la crítica al antropocentrismo. Tanto la filosofía continental como la analítica poseen distintos abordajes de los problemas ligados al antropocentrismo que suelen converger en tensiones irreconciliables. Respecto del pensamiento latinoamericano, el no poseer una tradición del todo consolidada posibilita no comprometerse de manera completa con ninguna de las dos tradiciones filosóficas dominantes, al mismo tiempo que permite reflexionar acerca de los aportes de estas tradiciones a la hora de buscar una síntesis posible para un pensamiento post-antropocéntrico.

Bibliografía

Greene, Joshua, 2013, *Moral tribes*, Nueva York: The Penguin Press.
Haidt, Jonathan, 2000, The Emotional Dog and its Rational Tail: A Social Intuitionist to Moral Judgment, Virginia: American Psychological Association.
Schaeffer, Jean-Marie, 2005, *Adiós a la Estética*. Madrid: Antonio Machado Libros.
---2007, La fin de l'exception humaine, Paris: Gallimard.
---2012, Arte, objetos, ficción, cuerpo. Cuatro ensayos sobre estética, Buenos Aires: Biblos.
Singer, Peter, 1994, *Ethics*, Nueva York: Oxford University Press.

Un abordaje problemático de la educación de la filosofía desde una concepción de la filosofía como ejercicio

Ignacio Javier Pereyra
UNT

Palabras clave: educación, filosofía, ejercicio

> "Todo el porvenir de la inteligencia depende de la educación, o más bien de las enseñanzas de todo género que reciben los espíritus. Los términos educación y enseñanza no deben tomarse aquí en un sentido restringido. Cuando se las pronuncia, se piensa generalmente en la formación sistemática del niño y del adolescente, por los padres o los maestros. Pero no olvidemos que nuestra vida entera puede ser considerada como una educación, ya no organizada ni siquiera organizable; sino, por el contrario, esencialmente desordenada, que consiste en el conjunto de las impresiones y de las adquisiciones buenas o malas que debemos a la vida misma. La escuela no es la única que instruye a los jóvenes. El ambiente y la época tienen sobre ellos tanta y mayor influencia que los educadores. La calle, las conversaciones, los espectáculos, las amistades, el aire del tiempo, las modas se suceden -y por moda entiendo no solamente las del vestido y las maneras, sino las que se observan en el lenguaje- obran poderosa y constantemente sobre los espíritus". (Valery, 1956, p.26-7)

Vivimos dentro del desorden de lo que se ha dado en llamar la "sociedad de la información". Los avances técnicos, internet mediante, han permitido que el conocimiento[194] al cual queremos acceder esté siempre a una búsqueda de Google de distancia. Parte del ambiente y la época de quienes asisten a las escuelas está **mediada** por esta facilidad al acceso a la información. Esto exige un replanteo a la hora de ejercer la educación. Antaño la educación enciclopédica tenía alguna razón de ser en la medida que el conocimiento que brindaba la escuela era casi un patrimonio exclusivo de ella misma. En la actualidad cada persona tiene la capacidad de acceder a una memoria colectiva a través de internet con lo cual se *despotencia* la importancia de la información pura y dura exigiendo que la educación provea **algo más** que mera información.

En este articulo me quiero concentrar exclusivamente sobre la tarea del profesor en filosofía[195] para intentar superar ese desafío.

194 En este articulo vamos a utilizar de manera indistinta por razones estrictamente estilísticas los términos "conocimiento" e "información", como si fueran sinónimos.

195 Desde mi punto de vista personal, el acto educativo concreto está tan entremezclado con los contenidos a dar que hacer abstracción de la disciplina que se pretende transmitir da prerrogativas tan abstractas que oscilan entre lo fútil y lo inútil. El triángulo pedagógico donde estan involucrados educador-educando-contenidos exige de las 3 partes con igual intensidad, por lo cual no se puede hacer abstracción suficiente de los contenidos y, a la vez, dar una prerrogativa útil para un docente.

Modalidades de enseñanza filosófica. La justificación de una preferencia problemática.

Obiols (Frassineti, M., y Obiols, G., 2003, p. 53-6) distingue a trazo grueso entre 4 grandes modalidades de la enseñanza filosófica, a saber:

a) Histórica (concentrada en la historia de la filosofía)

b) Textual (concentrada en los textos)

c) Doctrinaria (concentrada en tal o cual doctrina filosófica especifica)

d) Problemática (concentrada en los problemas filosóficos)

Desde ya, quizás resulte banal recordar que estas modalidades son *acentuaciones*. De hecho, toda enseñanza filosófica debe *coordinar* todos los elementos anteriores, más o menos exitosamente: es necesario coordinar la historia de la filosofía y sus textos, junto a las diversas doctrinas que surgen de ellos, además de los problemas que atraviesan los 3 elementos anteriores y les dan sentido. Desde acá vamos a optar por *acentuar* el costado problemático de la filosofía. ¿Por qué?: por la sencilla razón que es la única modalidad que no se enfoca en la información sino en una acción: el preguntar. Esa capacidad se alimenta del conocimiento, pero no se limita a él. En ese sentido es **ese algo más** que estábamos buscando.

¿Basta con postular que la modalidad de filosofía que elegimos es problemática? Para nada, esa modalidad es demasiado abstracta aun para que por si sola pueda ser de alguna utilidad para algún docente. En ese sentido hay que enmarcarla en algo mucho mas estrecho y, a la vez, vinculado de forma intima a lo que hay que enseñar. Es necesario postular una concepción de la filosofía que establece la relación entre cada individuo y la filosofía en general. Desde ese lugar el docente se apropia de la filosofía, pretende que sus alumnos se apropien de ella.

La importancia de explicitar un ideal de filosofía

En una nota al pie de página postulé que el triángulo pedagógico tiene los 3 elementos educador-educando-contenidos entrelazados con idéntica intensidad. Es necesario definir "qué es" la filosofía para poder definir las relaciones entre la filosofía y el educador, la filosofía y el educando y el educador y el educando durante la enseñanza de la filosofía. La pregunta por la esencia de la filosofía es una pregunta de por si filosófica, es decir, es una pregunta que ha tenido diversas respuestas a lo largo del tiempo. En todo caso cuando se **propone** una definición de ella se **explicita** lo que se entiende por la *actividad filosófica* (y los resultados de esa actividad). No hace falta explicitar absolutamente nada para hacer filosofía, basta y sobra filosofar para que esta se ponga en marcha. De la misma manera que el movimiento se demuestra caminando, la filosofía se demuestra filosofando. Cuando uno filosofa **implícitamente** lleva consigo ***un*** **ideal** de lo que es la filosofía. No hay filosofía real sin ideal de filosofía. En todo caso, lo siguiente es una *propuesta explicita* de lo que es la filosofía, de un ideal de filosofía, una propuesta que me parece fecunda y que cuya fecundidad puede y debe ser compartida a los otros para que esos otros decidan si quieren asumirla como propia o

ponerla en un cajón para sostener una idea diferente de lo que es la filosofía. Desde ya, la apuesta de uno, como la de cualquier filosofo en cualquier tiempo y lugar, es que la propuesta propia se extienda tanto como sea posible, con la secreta esperanza que se universalice.

La antropología filosófica de Sloterdijk: la ejercitación como antropotécnica

La propuesta de filosofía que se desarrolla aquí surge de la unión de tres pensadores: Peter Sloterdijk, Immanuel Kant y Paul Valery. Con Sloterdijk vamos a desarrollar el marco general de la propuesta y vamos a complementar con Kant y Valery ciertos aspectos específicos. En este apartado nos vamos a concentrar en Sloterdijk.

En su estimulante libro "*Has de cambiar tu vida*" Sloterdijk postula una antropología filosófica en la cual el ser humano es caracterizado como un ser vivo surgido por la repetición. La autoplastia del ser humano se da a traves de la ejercitación que puede ser fisica o mental, siendo esa ejercitación una lucha del hombre consigo mismo preocupado por su propia forma. ¿Qué es un ejercicio para el pensador alemán?:

"Defino como *ejercicio* -dice Sloterdijk- cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, independientemente de que se declare o no esta como ejercicio" (Sloterdijk, 2012, p. 17).

El pasaje de la naturaleza y la cultura se realiza a traves de la ejercitación. La zona intermedia entre la naturaleza y la cultura "constituye una región prodiga en forma, variable y estable, que provisionalmente puede ser designada con suficiente claridad mediante expresiones convencionales como educación, usos, costumbres, conformación de hábitos, entrenamientos y ejercicios" (Sloterdijk, 2012, p. 26).

Además, la vida ejercitante también pone bajo la lupa un amplio contexto de comportamiento humano que excede la distinción entre lo pasivo y lo activo, ya que

> "conforme a su naturaleza, la vida ejercitante constituye un ámbito de mezcla: aparece como contemplativa sin renunciar por ellos a rasgos de actividad; aparece como activa sin perder por ello la perspectiva contemplativa. El ejercicio es la forma más antigua y de mayores consecuencias de una praxis autorreferente: sus resultados no confluyen en objetos o circunstancias externas, como sucede al trabajar y producir, sino que configuran al ejercitante mismo y lo ponen <<en forma>> como sujeto capaz de hacer cosas. El resultado del ejercicio se muestra en la <<condición>> actual, es decir, en el estado de capacitación del ejercitante, que, según el contexto, se describe como habito, virtud, virtuosidad, competencia, excelencia o *fitness*. El sujeto considerado como asiento de sus series de entrenamiento, afirma y potencia sus habilidades en tanto se somete a los ejercicios oportunos; entre estos se encuentran lo que tienen un mismo nivel de dificultad y aquellos con un grado creciente de dificultad, que han de considerarse ejercicios de desarrollo" (Sloterdijk, 2013, p. 17-8).

Esa zona intermedia, entre naturaleza y cultura, entre actividad y pasividad, que es el ser humano está constantemente tensado por los diferentes ejercicios a los que se somete cada individuo. Es necesario recordar que toda ejercitación está atravesada por una tensión vertical

que la estructura y le da un sentido, estableciendo de esa manera un status, una jerarquía, un ranking. Esa jerarquía se estructura por el simple hecho de que las cosas se pueden hacer mejor o peor, dentro de la tensión vertical existe la plena conciencia de que el hombre potencialmente es superior a sí mismo, que se puede mejorar. Se establece una *diferencia directriz* que diferencia lo perfecto de lo imperfecto tomando partido por el valor de la perfección. El primer polo es **atractor** y al segundo le compete el valor de **repulsión**, de algo que debe ser esquivado. Los "*atractores* son, por sus efectos, magnitudes direccionales de tensiones verticales, que en los sistemas psíquicos se encargan de la orientación" (Sloterdijk, 2012, p. 29).

Estas formas de ejercitación el pensador alemán las llama **antropotécnicas**. Las **antropotécnicas** son todas las formas de autorreferencia de ejercitar y trabajar en el propio modo de vivir, en un sinnúmero de programas basados en el esfuerzo y con una codificación más o menos rigurosa.

Con estos elementos generales que propone Sloterdijk procedemos a especificar en los próximos apartados, Kant y Valery mediante, una propuesta de filosofía como ejercitación.

Bibliografía

Frassineti, M., y Obiols, G. (2003). *La enseñanza de la filosofía en la Escuela Secundaria*. Buenos Aires, Argentina: AZ editora.

Kant, I. (1978). *Filosofía de la historia*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.

Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Madrid, España: Pre-textos.

Sloterdijk, P. (2013). *Muerte aparente en el pensar*. Madrid, España: Siruela.

Valery, P. (1956). *Variedad II*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Hacia una historia del arte decolonial: el caso de Tucumán

Rocío Irene Sosa
rocio.sosa.5@gmail.com
IHAAA, FBA-UNLP

Palabras clave: estudios decoloniales; arte regional; producción textual; campo artístico provincial.

El propósito de esta ponencia[196] será realizar una aproximación a un proyecto en marcha: pensar la historia del arte argentino desde una perspectiva decolonial centrada en lo regional, particularmente en el caso de la provincia de Tucumán. Para ello, se tomará como punto de referencia la revista del Instituto de Investigaciones Estéticas de la Facultad de Artes de la UNT, por sus estudios sobre la constitución del campo artístico tucumano, los artistas emergentes que son mencionados, y las estrategias discursivas a la hora de estructurar una historia del arte local presentes en dicha publicación.

El traspaso del siglo XX al XXI trajo consigo la reformulación de varias problemáticas acerca de las matrices epistemológicas dominantes. A fines de la década del ochenta, intelectuales de las antiguas colonias francesas e inglesas problematizan en los centros académicos metropolitanos el paradigma moderno-eurocéntrico de conocimiento, buscando restituir a los grupos subalternos su memoria, obturada por las narrativas imperiales, y su condición de sujetos de sus propias historias (Fernández Nadal, 2004). En este proceso se inauguran los *estudios poscoloniales*, también conocidos como estudios subalternos, que toman las bases del posestructuralismo para deconstruir la dicotomía centro-periferia. Entre los exponentes de este grupo se encuentra Edward Said, Homi Bhabba, Gayatri Spivak y Ranajit Guha.

En el contexto de desterritorialización de las formas culturales resultado del capitalismo sin fronteras nacionales, la teoría poscolonial es abordada por pensadores latinoamericanos tales como Walter Mignolo, Ileana Rodríguez, Santiago Castro-Gómez, Eduardo Mendieta, Fernando Coronil o Alberto Moreiras en universidades prestigiosas norteamericanas. Sin embargo la línea de pensamiento poscolonial no es adoptada sin más, sino puesta en cuestión. Por ejemplo, la autora Estela Fernández Nadal esboza tres críticas concretas a esta teoría: 1- la transposición de categorías propuesta por este enfoque no responde al contexto continental y por ello son inadecuadas para comprender fenómenos culturales particulares; 2- Las teorías poscoloniales establecen un pensamiento homogéneo deslocalizado, es decir, los intelectuales latinos abandonan sus lugares de origen para instalarse en los centros académicos, perdiendo

196 El presente escrito forma parte de los inicios de una investigación doctoral en el marco de proyecto de investigación PID 11/ 345, titulado Modernidad Artística y giro descolonial perteneciente al Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

el contacto con los procesos regionales; 3- los marcos teóricos respaldan un discurso multiculturalista que no es operativo para observar y comprender la realidad latinoamericana.

Durante la década del noventa y principios del siglo XXI, teóricos latinoamericanos[197] debatieron sobre una instancia superadora a la perspectiva postcolonial con el fin de proponer una teoría crítica que explique la experiencia histórico-cultural de América Latina. Los nuevos trabajos producidos en este marco conformaron el proyecto Proyecto *Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad*. Este enfoque se plantea ir más allá de la visibilización de las periferias antes conquistadas para problematizar la compleja matriz colonial y su impacto en los desarrollos culturales actuales. En este sentido, la colonialidad es abordada como constitutiva de la modernidad, de modo que el cuestionamiento va directo al modelo epistémico que ésta establece.

En América Latina, los movimientos emancipatorios reaccionarios a la corona consiguieron la independencia territorial pero no así la autonomía cognoscitiva y cultural. La referencia a los centros se mantuvo en la búsqueda por constituir un Estado-Nación, que presente un desarrollo no sólo económico sino también social, simbólico y estético (a la manera de, por ejemplo, Francia). En este sentido, el enfoque *decolonial* indaga sobre los modelos globales y canónicos de conocimiento –sobre el qué, cómo, cuándo, dónde, se aprende, se piensa, se lee, entre otros- y de comportamiento que se imponen poniéndolos en tensión a partir de la recuperación de prácticas regionales particulares, que conviven con dicho esquema. La matriz dominante imposibilita la trascendencia de las producciones culturales locales, otorgándole lugares secundarios o excluyéndolas de la narrativa imperante.

De esta manera, la matriz funciona en dos niveles: el primero, desde los centros productores del *modelo moderno* hacia las periferias en general, y en el segundo, desde las metrópolis de las periferias que establecen el *modelo moderno* con el fin de asemejarse a los centros. Así el pensamiento decolonial se concentra en los paralelismos de esta modernidad, atendiendo al segundo nivel, analizando las heterogéneas experiencias de cada país. Este enfoque permite hablar de modernidades-múltiples para comprender los diversos procesos mundiales en sus contrastes y en sus diversidades (Ortiz, 1997), en América, América Latina, Europa. Los estudios realizados desde esta perspectiva posibilitan reflexionar críticamente en torno a los anacronismos, los solapamientos históricos temporales y el giro decolonial (Mignolo, 2007, Dussel, 2015), con el objetivo de interpelar tiempos y espacios homogéneos y hegemónicos presentes en los relatos establecidos, como el de la historia de las artes visuales canónicas en Argentina.

De este modo, el objetivo de este trabajo es presentar una posible descentralización del discurso canónico de la historia del arte argentino, a partir de la problematización y del análisis

197 Tales como el filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel, el sociólogo peruano Aníbal Quijano y el semiólogo argentino Walter Mignolo.

de cómo dicha narrativa dominante define las periferias artísticas en nuestro país, tomando como referencia el caso tucumano.

Bibliografía

Aiziczon De Franco, C. Gómez Viera, N. (1997) Emergentes artísticos de Tucumán (1950-1995). Volumen dos. Instituto de Investigaciones Estéticas, Facultad de Artes UNT. San Miguel de Tucumán. Gráfica impresiones.

Aiziczon De Franco, C. Malaga, P. (1998) A cincuenta años de la creación del Instituto Superior de Artes. San Miguel de Tucumán. Ediciones de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán.

Alonso, M. (2015) El sistema de las artes y la primera modernidad en América latina: la construcción de un arte nacional. En María de los Ángeles de Rueda coord. Revoluciones, apropiaciones y críticas a la modernidad itinerarios del arte moderno entre América Latina y Europa 1830-1945. La Plata: EDULP.

Fernandez Nadal, E. (2003) Los estudios poscoloniales y la agenda de la filosofía latinoamericana actual. En Revista Herramienta número 24, disponible en línea: http://www.herramienta.com.ar/articulo.php?id=217

Gimeno, J. C. (2012) Conversaciones sobre/desde la "decolonialidad". En Revista Viento Sur nº 122, disponible en línea: https://vientosur.info/IMG/pdf/VS122_JC_Gimeno_Conversacionessobredesdedescolonialidad.pdf

Mignolo, W. (2007) El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Ortiz, R. (1997). Modernidad-mundo e identidades. En Estudios sobre las Culturas vol. III. Universidad de Colima. México.

Revista del Instituto de Investigaciones Estéticas (1990-2006). Números 1 a 15.

Para entender la negatividad que atraviesa a los/as sujetos/as. Aportes desde Dussel y Honneth.

Inti Díaz Moran
intidiazmoran@gmail.com
Sofía Victoria Garnica
svictoriagarnica@gmail.com
Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) – FHCSyS

Palabras clave: sujeto/a, reconocimiento, negatividad, oprimido/a

La negatividad los/as sujetos/as parece ser un tema que nunca termina de irse y que constantemente- desde las praxis sociales-demanda nuevas teorizaciones para entenderlas. Quizás el punto de inicio es entender que los modos de dominación van tomando tanto cultural, política, como económicamente, nuevos modos, mucho más sofisticados e invisibles en algunos puntos - lo cual no quita que todavía perviven formas tradicionales de sometimiento de los cuerpos tales como la esclavitud-. En este marco se producen y reproducen sujetos/as marcados por la negatividad. La propuesta de esta ponencia es la de un análisis crítico y comparativo que indague en las caracterizaciones de los y las sujetas que realizan dos autores contemporáneos: E. Dussel y A. Honneth. Ambos autores, de tradiciones y escuelas distintas, proponen alternativas viables en la construcción de una nueva sociedad más inclusiva e igualitaria.

La negatividad se materializa en los sujetos en aspectos puntuales, los agravios se manifiestan en formas de menosprecio específicas. Por un lado en la esfera de las relaciones primarias o en lo material padecen de maltratos físicos y psíquicos. Por otro en la esfera formal se ven excluidos/desposeídos de determinados derechos. Y además la negatividad los/as atraviesa socialmente, formas de discriminación hacia determinados rasgos fenotípicos, estilos de vida, cargados de estigmas netamente despreciativos. Estas esferas que utilizamos son categorizaciones analíticas que ayudan a entender teóricamente la opresión, pero en la cotidianidad un mismo sujeto/a puede padecer múltiples formas de menosprecio entrelazadas (por ejemplo, la presión social a la que son sometidas las mujeres africanas de clase baja es mayor a la que sufren las de clase alta). Sin embargo, estas tecnologías del poder y del yo (Foucault, 1981), al mismo tiempo, motivan las grandes luchas que reivindican los derechos de los desposeídos, las batallas que nos garantizarán las conquistas sociales del mañana. Nos preguntamos, entonces, por aquél sujeto o aquella sujeta que el sistema ignora o descarta, porque allí radica la posibilidad real de un mundo más justo. Del mismo modo que nos preguntamos, ¿existe la posibilidad de un reconocimiento total de la alteridad que es oprimida y excluida?, también, ¿hasta qué punto es posible la liberación del opresor, que en tanto oprime, es víctima de su propio acto?

Al ensayar una respuesta a estos interrogantes, simultáneamente, estaremos aproximándonos a tener una visión clara de cómo se concibe al sujeto político desde la Teoría

Crítica de la Tercera Generación de la Escuela de Frankfurt y desde la Filosofía de la Liberación Latinoamericana. Cabe aclarar que con esto no queremos decir que Axel Honneth sea un intelectual típicamente característico de la Teoría Crítica ni Dussel de la Filosofía de la Liberación, ya que ello sería pasarnos por alto las divergencias internas que presentaban dichas líneas de pensamiento. Pero si podremos identificar en estos pensadores aspectos característicos, que a pesar de las diferencias, nos permite seguir posicionándolos desde dichas tradiciones.

Bibliografía

- Dussel, Enrique (1998) Ética de la Liberación en la edad de la globalización y de la exclusión. Madrid: Trotta.
… (2001) Hacia una filosofía política crítica. Bilbao: Descleé.
… (2009) Política de la Liberación. Vol.II: Arquitectónica. Madrid: Trotta.
… (2012) Para una política de la liberación. Buenos Aires: Las cuarenta, Gorla.
… (2007)Política de la Liberación. Vol. I: Historia Mundial y Crítica. Madrid: Trotta.
- Honneth, Axel (1997) La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: Critica Grijalbo Mondadori.
…(2009) Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica. Madrid: Katz
…(2011) La sociedad del desprecio. Madrid: Trotta
-Torres Guillen, Jaime. "Sobre el desprecio moral. Esbozo de una teoría crítica para los indignados". (2013) Espiral (Guadalajara.) versión impresa ISSN 1665-0565 vol.20 no.58 sep. /dic.

Actos de habla y argumentación

Andrés Fernando Stisman
andres.stisman@filo.unt.edu.ar
Facultad de Filosofía y Letras, UNT

Palabras clave: argumentación, actos de habla, pragmadialéctica

El propósito de este trabajo es mostrar cómo confluyen en el modelo pragmadialéctico de Frans van Eemeren y Rob Grootendorst dos cuestiones no siempre puestas en relación: la naturaleza de nuestras emisiones lingüísticas y la índole de los argumentos.

A diferencia de la propuesta ya más clásica de Perelman y Olbrechts-Tyteca, centrada en la persuasión, los pensadores holandeses consideran que la Teoría de la Argumentación estudia los movimientos lingüísticos orientados a resolver diferencias de opinión.

van Eemeren y Grootendorst no sólo consideran la argumentación como una práctica racional, sino también social y, fundamentalmente, verbal. Desde este marco, señalan que el discurso o texto argumentativo está formado por actos de habla que, por un lado, cumplen una función específica, y, por otro, tienen condiciones de identidad y de corrección. De allí que no debe prestarse atención a las disposiciones anímicas de los argumentadores sino a los compromisos que devienen de los actos de habla externalizados.

Los filósofos señalan que el proceso de resolución de diferencias de opinión tiene cuatro etapas: la de confrontación, apertura, argumentación y clausura. A su vez, tomando ideas de Searle, expresan que hay cinco tipos de actos de habla:

1. Asertivos: implican la aseveración de una proposición y un compromiso, en mayor o menor medida, con la aceptabilidad de la proposición aseverada.
2. Directivos: intentan que el interlocutor haga algo o se abstenga de hacer algo.
3. Compromisorios: comprometen al hablante a hacer o abstenerse de hacer algo.
4. Expresivos: expresan sentimientos.
5. Declarativos: son aquellos por los que el hablante crea una realidad al realizar sus emisiones. Un caso especial está dado por los declarativos de uso que se caracterizan por referir al uso lingüístico y no estar atados a un contexto institucional específico.

Esta clasificación de Searle permite a los holandeses explicar con detalle qué rol cumple cada uno de los diferentes tipos de actos de habla en las diferentes etapas del proceso de resolución de las diferencias de opinión. Así, por ejemplo, los asertivos pueden usarse para expresar un punto de vista; los compromisorios, para aceptar o no aceptar mantener la no aceptación de un punto de vista; los directivos, para solicitar una argumentación, etc.

A su vez, sintetizando los enfoques de Searle y Grice, van Eemeren y Grootendorst proponen cinco reglas que deben regular el uso del lenguaje, en general, y el intercambio lingüístico en el proceso de la resolución de diferencias de opinión, en particular:

1. No debes realizar ningún acto de habla que sea incomprensible.
2. No debes realizar ningún acto de habla que sea insincero.

3. No puedes realizar ningún acto de habla que sea redundante.
4. No realices ningún acto de habla carente de sentido.
5. No debes realizar ningún acto de habla que no esté conectado de una manera apropiada con los actos de habla previos y con la situación comunicativa.

La clasificación de los actos de habla de Searle constituye, a su vez, el nudo de dos pilares sobre los que se asienta la pragmadialéctica: 1) las reglas que deben seguirse en el proceso de resolución de diferencias de opinión, 2) el análisis de las falacias.

Con respecto al primer punto, cabe señalar que las reglas que proponen los autores y que, de acuerdo a ellos, permiten resolver diferencias de opinión se construyen en gran parte en torno a la clasificación de los actos de habla de Searle. Así, por ejemplo, la regla 1 expresa: "no se aplican condiciones especiales ni al contenido proposicional de los asertivos mediante los cuales se expresa un punto de vista ni al contenido proposicional de la negación del compromisario, por medio del cual es punto de vista es expresado" (van Eemeren, Grootendorst, 2011, p. p. 136).

En relación al segundo punto, es importante destacar que los holandeses ven, por diferentes razónes, errónea la clasificación de las falacias en términos de argumentos inválidos pero psicológicamente persuasivos. En el marco de una propuesta en la cual la Teoría de la Argumentación estudia los procesos tendientes a la resolución de las diferencias de opinión, la falacia será considerada en términos de malos pasos en ese proceso. Nuevamente, ellas serán explicadas apelando a los actos de habla. Así, si la argumentación es una actividad verbal, será falaz:

1. Intentar resolver diferencias de opinión por formas que no sean actos de habla (apelación a la fuerza).
2. Realizar actos de habla que no pertenezcan a la categoría de los actos de habla realizables, por ejemplo, usar expresivos (apelación a la piedad);
3. Realiza actos de habla que no sean miembros correctos de la categoría de actos de habla admisibles, por ejemplo, entre los directivos admisibles en una discusión crítica orientada a resolver una diferencia de opinión son aceptables los desafíos y las solicitudes, mas no, las ordenes y las prohibiciones.
4. Realizar un acto de habla no permisible en función del rol que se desempeña en la resolución de las diferencias de opinión. Por ejemplo, no es tarea del protagonista de una discusión cuestionar puntos de vista, sino del antagonista.
5. Usar actos de habla en una etapa incorrecta de una discusión; por ejemplo, presentar nuevos argumentos en la etapa de clausura.

Bibliografía

Austin, J.L. (1981). *Cómo hacer cosas con palabras.* Barcelona: Paidós.
Perelman, C.y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación.* Madrid: Gredos.

Searle, J.R. Una taxonomía de los actos de habla ilocucionarios. En L.M. Valdés (ed). La búsqueda del significado (1991). Madrid: Tecnos, 1991, pp. 431-448.

Searle, J.R. (1991). ¿Qué es un acto de habla?. L.M. (ed). *La búsqueda del significado.* Madrid: Tecnos.

van Eemeren, F. (2012). *Maniobras estratégicas del discurso argumentativo.*Madrid: Plaza y Valdés-CSIC.

van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2013). *Los actos de habla en las discusiones argumentativas.* Santiago de Chile: Ediciones UDP.

van Eemeren, Frans y Grootendorst, R. (2011).*Una teoría de la argumentación. La perspectiva pragma-dialéctica.* Buenos Aires: Biblos.

Lenguaje, acción y poder

Cristina Bosso
cbossop@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Lenguaje, Argumentación, Acción, Poder

El lenguaje transforma para siempre el mundo del hombre; el pasaje de la inmediatez del trato con los objetos materiales a la abstracción de poder nombrarlos cuando no están presentes inaugura un camino inédito y transforma a nuestra especie. A partir del lenguaje se configura nuestra condición de animales sociales; por su intermedio forjamos acuerdos, creamos instituciones, inventamos símbolos que determinan nuestra organización social, la naturaleza de las relaciones interpersonales, las actividades económicas.

El desarrollo de las sociedades va mostrando que la posibilidad de llegar a estos acuerdos de cooperación, fundamentales para la vida en común, suma cada vez más dificultades. Con Perelman podemos decir que esto se debe a que en la filosofía, así como en la moral y el derecho, nos movemos en un territorio en donde coexisten una pluralidad de opiniones y puntos de vista diferentes, sin que resulte posible demostrar la validez de ninguno de ellos. Esto pone de relieve la fundamental importancia que reviste la argumentación en la indispensable tarea de construir acuerdos, puesto que si no queremos recurrir a la fuerza para imponer nuestros proyectos, ésta constituye el único recurso con el que contamos a la hora de acercar puntos de vista. Advertimos así que el proceso de argumentación no se reduce al uso de figuras retóricas para ornamentar nuestro discurso, sino que en ella reside el núcleo mismo donde se debate la posibilidad de convivencia de los seres humanos.

En este trabajo mi intención es detenerme en el poder de la argumentación como acción de persuadir y en la importancia que ésta reviste para nuestra vida en sociedad. Para ello rastrearemos algunos fundamentos filosóficos para mostrar que la argumentación constituye una acción eficaz, en tanto es capaz de ejercer una influencia sobre el interlocutor y generar transformaciones en su modo de pensar. En primer lugar abordaremos la relación entre lenguaje y acción para mostrar la intrínseca relación entre lenguaje y praxis, bajo el presupuesto de que el lenguaje no puede ser reducido a un sistema de signos cuya función se limita a la descripción de un estado de cosas o a enunciar algún hecho con mayor o menor cercanía a la verdad. En este sentido Austin y Searle asumen que el lenguaje puede ser entendido como una forma de acción: por su intermedio describimos, narramos, agradecemos, elogiamos. Estas son acciones que provocan diferentes reacciones en los interlocutores; por medio de los actos de habla podemos lograr interesar, agradar, aburrir, atemorizar o irritar, entre otras cosas, a quién nos escucha. La argumentación es una de las acciones más potentes

y más interesantes del lenguaje, puesto que por su intermedio podemos ejercer una influencia sobre el destinatario del mensaje.

Para Hannah Arendt el discurso y la acción constituyen las características propiamente humanas, nuestro inevitable sello, que pone de manifiesto nuestra condición de seres sociales. Una vida sin acción ni discurso -dice Arendt- ha dejado de ser una vida humana". Para esta pensadora la acción es la capacidad del hombre de trascender lo dado y comenzar algo nuevo, de añadir al mundo algo que no estaba antes. Actuar significa para ella tomar una iniciativa, poner algo en movimiento. Y el discurso es acción en tanto cumple ampliamente con todas estas condiciones: justamente el discurso es la fuerza por medio de la cual podemos trascender lo dado y proponer algo nuevo, generar nuevas acciones, poner algo en movimiento. La potencia de la argumentación reside entonces en su capacidad de producir un impacto en la trama social y provocar consecuencias de amplio alcance, muchas de las cuales resultan imprevisibles. Es por ello que para Arendt en el arte de argumentar reside el fundamento del poder.

En segundo lugar analizaremos esta relación entre argumentación y poder, en la que el lenguaje se revela como una fuerza capaz de generar adhesiones, construir acuerdos y promover acciones, asumiendo que la argumentación se propone influir sobre un auditorio o interlocutor y modificar sus convicciones mediante el discurso. El aporte de Perelman nos permitirá mostrar que el fin de la argumentación no es deducir las consecuencias de ciertas premisas ni demostrar su verdad sino producir o acrecentar la adhesión del auditorio a las tesis que se defienden. Según señala Waisman la potencia de un argumento filosófico, a pesar de que nunca demuestra algo de modo concluyente, reside en la capacidad de provocar un cambio en toda nuestra perspectiva intelectual, de suerte que en consecuencia de ello, miles de pequeños puntos entrarán o saldrán de nuestro campo visual.

Para Perelman, esto trae aparejada la superación de la racionalidad cartesiana en tanto advertimos que la filosofía no puede limitarse moverse en el plano de la intuición y la deducción. Esto hace necesaria la ampliación del concepto de razón, para dar cuenta de las posibilidades argumentativas de la razón práctica. En una línea muy cercana, también Richard Rorty considera ventajoso ampliar el concepto de racionalidad de modo que podamos usarlo para designar una serie de virtudes políticas y morales tales como la tolerancia, el respeto por las opiniones de los demás, que se fundan en la disposición a utilizar la persuasión antes que la fuerza. Este enfoque apunta a mostrar a la razón como una facultad relacional que abarca la dimensión práctica en tanto se encuentra directamente ligada a la acción. Hablamos entonces de una "racionalidad argumentativa", que no pretende descubrir fundamentos últimos sino que trata de presentar argumentos que resulten atractivos y útiles para la convivencia.

Desde este punto de vista, el lenguaje aparece como una poderosa herramienta que puede ser usada para diferentes fines. El discurso constituye la fuerza que sostiene el poder y domina la trama de acciones humanas; en su función argumentativa, ejerciendo una coacción no coactiva como dice Arendt. La historia de la humanidad así lo demuestra: memorables

discursos en contra de la discriminación, con potentes argumentos en favor de la igualdad de derechos, con Martin Luther King y Malcom X a la cabeza han operado profundos cambios en la sociedad. Tan eficaz como ellos, la encendida oratoria de Adolf Hitler ha desatado una de las épocas más oscuras de nuestra era, predisponiendo a los hombres contra sus propios pares, convenciéndolos de que residía en ellos el origen de todos sus males.

Bibliografía

Arendt, Hannah, *La condición humana,* Editorial Paidos, Barcelona, 1996
Austin, John L, *Cómo hacer cosas con palabras,* ,Editorial Paidòs, Barcelona, 1982
Perelman, Chaim, *El imperio retórico,* Editorial Norma, Buenos Aires, 2006.
Rorty, Richard, *Contingencia, ironía y solidaridad,* Barcelona, Paidós, 1996.
Rorty, Richard, Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos, Buenos Aires, Paidós, 1993.
Rorty, Richard, *Objetividad, relativismo y verdad*, Barcelona, Paidós, 1996.

La religión en el currículo de las escuelas públicas primarias de Tucumán: ¿Estado Laico?

Constanza Arias Amicone
contiarias@gmail.com
Micaela Frattura
Agustina Lasquera
Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales - UNT

Palabras clave: Educación, Estado, Laicidad, Currículo

El presente trabajo es elaborado en el marco del Proyecto de Investigación PIUNT 26/L-601 "Estado laico y educación religiosa en escuelas públicas primarias de Tucumán", integrado por estudiantes, jóvenes graduados y docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, como también graduados de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras.

Los objetivos de la presente ponencia serán intentar identificar los fundamentos tanto discursivos como normativos que utiliza la religión católica Apostólica Romana para incubarse y profesar sus ideologías en las escuelas públicas primarias de Tucumán. Así como también, analizar críticamente el diseño curricular de dichas escuelas y su impacto en la subjetividad de los estudiantes y en la construcción de su identidad y su ciudadanía.

Es menester comenzar haciendo un breve repaso de nuestras leyes nacionales y locales que regulan la educación y la religión para dar forma a nuestro marco y contexto normativo.

Nuestra Constitución Nacional, en su art. 2 afirma que: "*El gobierno federal sostiene el culto católico apostólico romano*". Una interpretación desacertada podría llevarnos a pensar que, en virtud de dicho artículo, nuestro país adopta como culto oficial la religión católica o a alguna vertiente general del cristianismo. Sin embargo, el análisis de los debates llevados a cabo en la Convención Constituyente de 1853, con una visión mayoritariamente liberal y laica, dan cuenta que no se reconoce bajo ningún punto una religión oficial y que aquel "sostenimiento" debe ser entendido como un compromiso del Estado Argentino a contribuir económicamente al culto católico a través de asistencia financiera.

En esta línea de neutralidad estatal frente a las religiones, el art. 14 de la Constitución Nacional consagra el derecho de todo habitante de la Nación a profesar libremente su culto como así también el derecho a la educación; en tanto el art. 19 proclama que las acciones privadas de los hombres están exentas de la voluntad de los magistrados, estableciendo así la no injerencia del Estado en la vida privada de los individuos y fundamentalmente reconociendo una protección a la libertad de conciencia.

Con respecto a las leyes nacionales en educación, en el año 1884 se promulgó la Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria. Dicha ley fue la piedra basal del sistema educativo. Lo interesante de esta norma fue que, a pesar de que no hizo mención al carácter laico de la

educación, reguló la instrucción religiosa dejándola en calidad de optativa, con autorización de los padres, dictada fuera del horario escolar y, por supuesto, de manera no obligatoria.

Actualmente, la normativa nacional que rige en materia de educación es la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006. A pesar que la vigente ley es superadora en varios aspectos respecto del conjunto normativo existente hasta su sanción, cabe resaltar que nada señala acerca de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas, dejando un vacío legal que suele ser utilizado por los agentes religiosos para incluir sus creencias dentro del currículo escolar.

En este sentido, la Ley de Educación Nacional contempla en su art. 63 que tiene derecho a prestar servicios de educación la Iglesia Católica y las demás confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos. Sin embargo, los subsidios estatales que reciben las instituciones de gestión privada laicas en contraposición con aquellas instituciones privadas católicas son ostentosamente diferentes, a favor de estas últimas y en desmedro de las primeras. Cabe destacar que el art. 146 del Código Civil y Comercial de la Nación reconoce a la Iglesia Católica el status de persona jurídica pública. Este estatus diferencial y privilegiado de una institución religiosa (la iglesia católica), la coloca por sobre o en un punto aventajado respecto de los más de 5.000 cultos inscriptos en el Registro que a tales fines lleva el Ministerio de Culto. (Deza, 2017, p. 6)

Siguiendo una misma línea, la Ley de Educación de la Provincia de Tucumán N° 8.391, vigente desde el año 2010, regula el derecho de enseñar y aprender. En su art. 8 establece aquello que el Estado debe asegurar y, entre otras, nombra "*el derecho de los padres a elegir el tipo de educación que recibirán sus hijos, según sus propias convicciones, y a que se incluya dentro de los horarios de clase la enseñanza del credo en el que se los educa en los hogares, asegurando la igualdad para todas las confesiones religiosas reconocidas oficialmente*". Se puede observar que la ley provincial viene a aprovechar el vacío que dejó la Ley Nacional 26.206, estableciendo la posibilidad de que las confesiones reconocidas oficialmente puedan incorporar la educación de esas religiones al sistema educativo al reconocer que el Estado asegura la inclusión del credo en los horarios de clase como parte de la enseñanza, sin importar si el establecimiento educativo es privado o público.

Aunque hay más de cinco mil cultos reconocidos en nuestro país, en los hechos esto quiere decir que los representantes de la Iglesia católica tienen la posibilidad en nuestra provincia de definir los contenidos curriculares para los estudiantes de los niveles de educación obligatorios, en instituciones de gestión pública estatal. Situación que pone en tensión por lo menos, por no decir en tela de juicio el concepto de escuela laica. Y aquí cabe al menos una pregunta, ¿por qué razón pudieron definir los contenidos de educación religiosa los representantes de la Iglesia Católica y los representantes de los más de 5.000 culto inscriptos no?

Será imprescindible, entonces, analizar el fallo "Castillo c/ Provincia de Salta s/ amparo" en donde un grupo de padres salteños decidieron cuestionar ante sus tribunales la enseñanza

religiosa en las escuelas públicas de aquella jurisdicción. Lo importante de esto, no es solamente el planteo legítimo que se presenta, sino también lo expresado por la Corte Suprema de Justicia de la Nación al resolver que en Salta no podrá darse educación religiosa en las escuelas públicas en el horario escolar como parte de la propuesta educativa, al considerar que se favorece con ello a conductas discriminatorias hacia les niñes que no integran el grupo religioso predominante ni ningún otro, generando de este modo, mayor desigualdad.

Lo interesante del precedente en análisis es el paralelismo del caso con nuestra realidad provincial, siendo Tucumán junto con Catamarca las únicas provincias del país que sostienen, hoy en día, la educación religiosa dentro de las propuestas curriculares de las escuelas públicas.

Así como la definición misma de currículo no es neutral, tampoco lo es la respuesta de por qué esos contenidos y no otros. En este punto, se torna imprescindible enmarcarnos en las teorías curriculares críticas y retomar a un estudioso de la noción de currículo y de las teorías curriculares como Tomaz Tadeu Da Silva (1999), quien sostiene que "*El currículo es siempre el resultado de una selección: de un universo más amplio de conocimientos y saberes se selecciona aquella parte que va a constituir precisamente el currículo.*" (p. 5) Pero el tipo de conocimiento que se selecciona por ser considerado importante está vinculado con un tipo de persona que se considera ideal. Y al respecto, el autor señala que *"en el fondo de las teorías del currículo hay […] una cuestión de "identidad" o de "subjetividad"* (p. 6), ya que "*el conocimiento que constituye el currículo está inexorable, central y vitalmente involucrado con aquello que somos, con aquello en lo que nos volvemos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad.*" (p. 6)

Con este apartado cobra mayor relevancia entonces que los contenidos propios de la religión católica estén incluidos en el Proyecto Curricular de nuestra provincia. Podríamos pensar que una de las consecuencias de enseñar religión católica en las escuelas públicas tiene que ver con lo que Catherine Kintzler (1992) sostiene en su obra, *"Los alumnos están obligados a convivir entre sí, en todo caso habría que separarlos […] además que no terminaría nunca, esto supondría rechazar por completo al que no profesa ninguna creencia y tiene un nombre: segregación". (p. 47)*

Retomando el análisis curricular, cabe recordar que las teorías críticas sobre el currículo no sólo intentan responder qué se enseña, sino fundamentalmente por qué se enseñan esos conocimientos y no otros, por qué se considera importante que esos conocimientos sean aprendidos y enseñados y no otros, a favor y (como contracara) en desmedro de quién se enseñan tales contenidos. De esta forma, ponen en cuestión precisamente los presupuestos de las actuales composiciones sociales y educacionales, desconfían del status quo, en palabras de Da Silva (1999) son teorías de desconfianza, de cuestionamiento y transformación.

A su vez, estas teorías nos posibilitan pensar esta selección de conocimientos en el marco de relaciones sociales de poder y desigualdad, ya que se trata de significados en disputa, de significados que son impuestos pero también negados. Tal como lo sostiene Michael Apple el

currículo no es un cuerpo neutro, inocente y desinteresado de conocimientos. (Da Silva, 1999, p. 23)

Evidentemente para ser consistente con los principios de igualdad entre los cultos y de libertad de cultos, resulta inconcebible que sea el propio Estado quien se dedique a adoctrinar en un dogma determinado. Tal situación presenta, desde nuestro punto de vista, un conflicto con los postulados constitucionales de libertad de cultos, puesto que corre el riesgo de transformar la enseñanza en adoctrinamiento y, ante la dificultad o imposibilidad de contar con maestros formados en cada uno de los cultos, también tiene idoneidad para afectar el principio de igualdad entre los cultos, al generar distinciones entre religiones preferidas y religiones preteridas. La enseñanza de la religión parece convertirse así, directamente en catequesis estatal.

Finalmente profundizaremos en las implicancias de un Estado verdaderamente laico, entendiendo como lo hace Blancarte en su obra que:

La laicidad está estrechamente emparentada entonces con el liberalismo, con la democracia, con la separación de esferas entre lo religioso y lo político, con la tolerancia religiosa, con los derechos humanos, con la libertad de religión y de creencias y con la modernidad política, sin asimilarse a ninguna de éstas. En términos funcionales, la laicidad es un régimen de convivencia diseñado para el respeto de la libertad de conciencia, en el marco de una sociedad crecientemente plural, o que reconoce una diversidad existente. (Blancarte, 2008, p.140)

La solución de la laicidad, y no otra, va a permitir la coexistencia armónica entre los cultos que se desarrollan en una sociedad evitando, así, recaer en la lógica de mayorías-minorías como justificante para toda decisión política, aunque sea ésta discriminatoria.

Es por ello que, ambos análisis el normativo - jurídico y el análisis educativo de la mano de las teorías del currículo, nos posibilitará revisar y reconstruir el profundo sentido simbólico que tiene la existencia de la enseñanza de la religión católica apostólica romana en las escuelas públicas de nuestra provincia para todos los niveles de educación obligatoria.

Bibliografía

Blancarte, Roberto "Laicidad y laicismo en América Latina". Estudios Sociológicos, vol XXXVI, nú, 76, enero-abril, 2008, pp. 139-164. Distrito Federal, México.

Castillo, Carina Viviana y Otros c/ Provincia de Salta Ministerio de Educación de la Prov. De Salta s/amparo. Publicado en Fallos: 340:1795

Constitución de la Nación Argentina.

Deza, S. (2017) *Laicidad en Argentina.* Córdoba, Argentina: Católicas por el Derecho a Decidir.

Kintzler, C. (1992) *Fundamentos de la escuela laica*. Revista Leviatán. N°48. págs 45-52. España.

Ley de Educación Común N° 1.420, Argentina, 8 de Julio de 1884 ,

Ley de Educación Nacional N° 26.206, Argentina, 14 de Diciembre de 2006

Ley Provincial de Educación N° 8.391, Tucumán, Argentina, 16 de diciembre 2010.

Tadeu da Silva, T. (1999) *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo.* Belo Horizonte, Brasil. Editorial: Auténtica.

Imagen, montaje e interpretación

Omar Quijano
homarquijano@gmail.com
Tomás Dalpra
tom.dalpra.66@gmail.com
Dpto. Filosofía – UNCA

Palabras clave: Imagen, Montaje, Interpretación, Intersticio

En el presente trabajo pretendemos señalar los modos de construcción (montaje) como la condición misma de posibilidad de las imágenes para: 1) cuestionar las lecturas lineales ligadas a modos de representación "textual"; 2) orientar su sentido a un juego de relaciones históricas, sociales y culturales; 3) articular un esquema de traducción. Para lo primero, seleccionamos un montaje artístico de imagen (fotográfica) y texto, y procuramos identificar elementos para su interpretación por correspondencia con otro modelo reflexivo. Para lo segundo, nos apoyamos en idea de "montaje" que hace Didi-Huberman como aquello que refiere a un afuera de lo visible; lo tercero se deriva de la articulación de la idea de *intersticio*.

Si el montaje es una especie de "condición de posibilidad" que encubre el poder de la imagen, este se comprende en la medida en que la imagen entraña un carácter *transitivo* y *reflexivo* –concepción de Marin-, y por cuanto la misma puede actualizarse históricamente – concepción de Warburg. Esto es, lo que pueda implicar la imagen como representación y la imagen como artificio.

Problema de la imagen como representación: consideremos la obra de M. Rosler "The Bowery in two inadequate descriptive systems" (1974-1975). En esta obra de Rosler no hay afirmación, pues imagen y texto no coinciden, la imagen no está representando algo de la vida real que el texto refiera. Lo que imagen y texto hacen al mostrar sus propios sistemas inadecuados de descripción de una calle es mostrar sus propios sistemas de representación, la representación de la representación. Esta construcción conserva un potencial crítico en la medida que se aleja de las percepciones comunes, "naturalizadas", con la que nos acercamos a las imágenes. Conserva si se quiere, en un sentido añejamente baudeleriano, la idea de "lo proyectivo" como "correspondencias" críticas.

Para su análisis interpretativo se puede considerar la asociación sugerida por Brea (2009) entre el *ready made* de Duchamp "Un ruido secreto" y la frase de Nietzsche "Olvidé mi paraguas", en la medida en que ambas se configuran en la "misma condición– de máquina célibe que se autoproduce como *máquina-enigma*, como dispositivo productor de secreto, de un sonido secreto, de un *sentido secreto"* (p. 6 y 7. Cursivas nuestras). Aquí encontramos un esquema que, para nuestros propósitos, constituye una especie de aparatología crítica de interpretación.

Por supuesto, en el *ready made* de Duchamp el ruido indescriptible puede sentirse al manipular el objeto, pues de eso se trata, el *ready-made* u *objet trouvé* es un objeto "manipulable". Pero, ¿qué pasa cuando tenemos una imagen, fotografías y paneles montados? La obra de M. Rosler afronta este dilema, al incluir un "ruido" incómodo en la imagen, una frase cuya estructura no la refiere por semejanza, la frase que la describiría directamente desde un patrón, pues ella misma (la frase) parece estar atada a una extraña similitud, o mejor dicho a un enigma. Es el enigma que Brea interpreta en el aforismo de Nietzsche como capaz de "producir el secreto en su interior" (*Ibíd*.). Aquí el texto transporta en su modo de correspondencia una ausencia. El montaje de fotografías puesto a la par del (montaje) de textos (palabras sueltas) apunta a un mismo fondo, a *lo que falta*, lo que produce el enigma y, por su misma intraducibilidad, genera interpretación. En este sentido la imagen y la frase remiten su "ruido secreto", su lado oscuro, a otro ámbito de mostración y demostración, una imagen y una frase que hace de espejo de esa similitud, imposible de traducir pues su estructura misma está lejos de inscribirse a un patrón logo-ocular-céntrico, la transparencia de *lo que se ve* como una totalidad sin fisuras ni oscuridades que unificaría modo de ver (imagen) y contenido.

La imagen como montaje: el esquema anterior, la crítica a los modos clásicos de representación, nos sugiere que el proceso de interpretación que no puede pensarse sin lo que se denomina prácticas de reapropiación de la imagen mediante "operaciones materiales" (Malosetti Costa 2018). Esas prácticas de reapropiación ponen en relación la especificidad de la imagen o el *valerse* por sí misma, con la posibilidad de actualizar o traducir su contenido en determinado momento histórico que no suponga seguir la linealidad que traza el patrón inamovible de un esquema de lectura.

La posibilidad de actualización en un esquema anacrónico, es decir, en un esquema que no suponga una traducción de corte historicista hermenéutico diltheyano, abre la cuestión a pensar el papel que juega la construcción de la imagen en relación a la memoria histórica. Así como Benjamin advirtió, valiéndose de Valéry,[198] que el desarrollo técnico trae aparejado la modificación de la concepción de obra de arte, siguiendo a Brea (2007) consideramos que los modos mismos de construcción de la imagen -en este caso, artística- trae aparejado un cambio de ciclo en cuanto al valor mnemónico del dispositivo cultura. El panorama se dispone para pensar el arte en el marco de lo que empezaría a comprenderse como "cultura de la imagen"; por otro, y línea con esta apertura, construye una línea epistémica que tiende a borrar fronteras y abrir el campo para proyectar una ciencia de la imagen. Esto le quita a la imagen artística y a la imagen en general el carácter netamente rememorante, ligado a una tradición, y le otorga un carácter relacional y productivo. Se trata de una construcción, de las "posibles formas de producir significados cultural a través de las imágenes y su circulación publica" (Brea, 2010, p. 114). En esa construcción se enlazan en un mismo movimiento lo ficcional o "imaginal" y la interpretación. La interpretación de la imagen no es un "mirar" a distancia en

198 Nos referimos al epígrafe del ensayo sobre la obra de arte que Benjamin publica en 1936.

busca de unidades sintéticas y sistemáticas, sino que la interpretación misma es parte de ese montaje particular, pues es ese montaje el que devela los estratos y permite la construcción de historicidad. Si la imagen (artística) supone un esquema donde ya no difiere claramente la relación forma-contenido, la interpretación está en la forma misma de su exposición. Por supuesto, lejos de suponer esta indistinción una consideración puramente esteticista o puramente visualista, nos referimos al poder que tiene la imagen en la medida en que construye el modo mismo de mirarla y de pensarla teóricamente.

Lo que identifica ambos planteos, (1) el problema de la imagen como representación, y (2) la imagen como montaje, es lo que de fondo transita en el caso visual que presentamos: (3) un esquema de traducción basado en lo que no aparece. Hay algo en ese montaje que se corresponde con, digámoslo así, lo no dicho, lo no escrito, lo *todavía no*. Un *intersticio*. En la imagen este *intersticio* puede identificarse con lo que Hernández-Navarro (2007) denomina "escotoma", "un punto ciego de la visión, algo que no puede ser visto del todo, un lado oscuro, una falta, un objeto inasumible, inapreciable, inaprehensible" (p. 28). Lejos de tratarse de un modo de interpretación explicativo o lumínico, se trata de un esquema de traducción, pues un régimen de lo que obstruye la mirada busca que la ilegibilidad misma sea el foco de atención. Esta epistemología es la apta para llevar a cabo un análisis crítico de la imagen artística que, a modo de espejo proyectivo metodológico, pretende que su imagen "hable" en otro ámbito incierto.

Para nuestro planteo, este *intersticio*, al que identificamos con el *escotoma* (lo que falta), supone aquello mismo que para Reguillo (2018) compone el poder de la in-visibilidad, "una franja de indeterminación potencialmente transformadora" (p. 2). Cuando lo propio se enfrenta a lo extraño la diferencia *se* abre un espacio, permitido en este caso por el desarrollo del dominio tecnológico aplicado a la construcción de la imagen artística y cultural que vuelve "posible la circulación no-controlada de los relatos de autorrepresentación" (*Ibíd.*). Se produce una disipación de las modalidades de representación y de la cualidad clasificatoria o sectaria del saber. Esto es posible también, y quizás como nuevo esquema mental, porque toda consideración de la imagen deja de ser mero reflejo o expresión del logos. En la actualidad, ese esquema de desplazamiento de la imagen como representación de sí misma, despojada ya de las pretensiones hermenéuticas de la cultura textual, da cuenta de la disposición propia de una modalidad de "cultura visual" que la pone en circulación en el caudal desbordante de "la ubicuidad multiplicada de los innumerables dispositivos de salida" (Brea, 2010, p. 115).

Esquema de interpretación: Se abre así un nuevo esquema entre aparición –la imagen *en sí misma*- y manifestación –su traducción. Aprehender la eficacia simbólica inscripta en ese núcleo de irreductible fuerza de la imagen, su poder requieren de un comentario, una traducción. Estas traducciones, a su vez, están atravesadas por prácticas u "operaciones materiales" de activación y desactivación de los poderes de las imágenes como artefactos culturales, de reapropiación y resignificación. La noción de "operaciones materiales" viene aquí a explicitar la construcción social e histórica de la imagen, que no es otra cosa que sus

modos de visibilización. Esos modos, y a esto apunta nuestra recorte, visibilizan los *intersticios*, "la pequeña puerta por donde puede entrar el mesías" según la metáfora de Benjamin (2007, p. 76), que da lugar a las reapropiaciones e interpretaciones, a las actualizaciones críticas. Hay un juego, una aparatología que implica las "operaciones materiales" y la visibilización de esos *intersticios*, de esas entre-capas invisibilizadas en el cúmulo de interpretaciones culturales.

Si la memoria es considerada una máquina de producir ficción, podríamos invertir esta apreciación diciendo que la ficción, el montaje de imágenes, es también una máquina de "construir" memoria. Lejos de presuponer esta afirmación una pura inclinación a la autorreferencialidad de los modos de producción visual, está señalando una instancia que permite desplazar el esquema de representación de las representaciones (Rebentisch 2005) hacia una aproximación a los poderes de las imágenes en su "doble dimensión de representar y a la vez presentarse a sí mismas" (Cfr. Malosetti Costa, 2016, p. 168).

Si de esta relación depende el poder de la imagen, el interés se orienta entonces a comprender su modo en tanto dispositivo cultural y político, pues de lo que se trata, más allá de cualquier registro, es de "dar a conocer el modo en que funciona" (Rebentisch, 2005, p. 60). Si la representación supone la sustitución espacial o temporal de algo, ese algo es una ausencia que implica un "efecto de presencia" (Marin, 2009, p. 137). Sin embargo, en un régimen "escotómico", esa ausencia no está conciliada en la dialéctica de la presencia, sino que permanece negativa direccionando una crisis y una crítica a todo régimen hegemónico de representación. Los *intersticios* –lo que falta, lo que no termina de presentarse, el *todavía no* de la imagen– construyen una aparatología crítica para el proceso de reapropiación material, instancia ajena al "carácter reflexivo" o de intensificación afirmativa de su presencia. Esto indicaría que todo montaje, en el sentido que Didi-Huberman le otorga a este término, supone el modo de actualización significativa, el modo en que incluso los elementos mismos que componen el montaje detonan en un determinado "campo de fuerza" de la polarización histórica (Warburg), modos de apropiaciones y reapropiaciones que las prácticas o técnicas visibilizan.

Bibliografía

Benjamin, W. (2007) *Conceptos de filosofía de la historia*. Trad. Murena y Vogelmann. Terramar, La Plata.

Brea, J. L. (2009) *Un ruido secreto. El arte en la era póstuma de la cultura*. Formato pdf, para descarga libre joseluisbrea.net/ediciones cc/urs.pd.

Brea, J. L. (2010) Las tres eras de la imagen. Imagen-materia, film, e-image. Madrid, Akal

Didi-Huberman, G. (2013) *Cuando las imágenes tocan lo real*. Círculo de Bellas Artes, Madrid.

Hernández-Navarro, M. A. (2007) *El archivo escotómico de la modernidad*. Editorial Ayuntamiento de Alcobendas, Madrid.

Malosetti Costa, L. (2016) "Alfred Gell, Arte y Agencia. Una teoría antropológica". En *Caiana. Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte* (CAIA). ISSN 2313-9242 N° 8, en línea desde el 4 de julio 2012. Pp. 168-170.

Malosetti Costa, L. (2018) "El poder de las imágenes". Clase 5 FLACSO Virtual, 21 Mayo de 2018, *Diploma Superior en Educación, Imágenes y Medios*- Cohorte 2014.

Marin, L. (2009) "Poder, representación, imagen". En *Prismas, revista de historia intelectual*, ISSN 1852-0499, N° 13, UNQ, Buenos Aires, pp. 135-153.

Rebentisch, J. (2005) "Imagen documental e imagen estética". En *Chile Internacional. Arte, existencia, multitud*, Ediciones Verlag, Berlín, pp. 59-72.

Reguillo, R. (2018) "Política de la (In)visibilidad. La construcción social de la diferencia". Clase 6 FLACSO Virtual, 24 Mayo 2018, *Diploma Superior en Educación, Imágenes y Medios*- Cohorte 2014.

Las "bases" de Alberdi: biopolitica, liberalismo y racismo de Estado

María José Cisneros Torres
mjcisneros76@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Alberdi, Biopolitica, Liberalismo, Racismo de Estado

Si por texto clásico entendemos un texto capaz de seguir interpelando a sucesivas generaciones, entonces *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina* de Juan Bautista Alberdi es uno de los textos clásicos del pensamiento político argentino. Escrito al calor de las luchas políticas de la segunda mitad del siglo XIX, este "libro de acción" –según lo definiera su propio autor- continua ejerciendo enorme influencia en los diversos, y en buena medida, antagónicos modos en los que la Argentina fue y sigue siendo concebida. El proyecto de república que Alberdi desarrolla en este texto, no solo fue una de las principales fuentes de inspiración de la Constitución de 1853, sino sobre todo, se consagró como el proyecto hegemónico a partir del cual se fue configurando nuestro sentido de pertenencia a la Nación.

Sin embargo, el propio Alberdi aclara en *Bases…* que el proyecto que en ésta presenta reviste un carácter provisional y gradual, pues se trata de lo que él denomina la "república posible" antes de la "república verdadera". Es decir, de un proyecto que parte de reconocer, que aun cuando los países sudamericanos adoptaron desde la época de la independencia a la república como forma de gobierno, ésta no se constituyó como una verdad práctica, dado que el pueblo americano no estaba preparado para regirse por este sistema superior a sus capacidades. Por ello, considera imprescindible comenzar estableciendo, constitucionalmente, una "republica posible", o lo que es lo mismo, una república que teniendo en cuenta las condiciones de atraso de nuestras sociedades sudamericanas, estableciera las bases y puntos de partida que posibilitaran el advenimiento de una "republica verdadera".

En tal sentido, el primer gran problema que para Alberdi debía resolver tanto la Argentina como el resto de las naciones de Sudamérica era el problema de la población. A su entender, para que éstas pudiesen devenir en "republicas verdaderas", en naciones civilizadas, de lo que se trataba era de: "mejorar el gobierno por la mejora de los gobernados" (Alberdi, 2017: 84-85). De allí, su célebre fórmula, a la que considera una verdad incuestionable: "gobernar es poblar".

El objetivo principal de este trabajo será mostrar, que tal y como sintetiza de manera categórica la fórmula alberdiana, el proyecto de república que el tucumano expone en *Bases…* se inscribe en ese mecanismo de poder que trabaja con la población como problema biológico y político a la que Foucault denomina biopolitica (Foucault, 2008) . En torno a esta perspectiva buscaremos, además, poner el foco sobre dos cuestiones que nos parecen claves para entender tanto el proyecto de república de Alberdi como el régimen de saber-poder en el que se fundó

nuestra concepción hegemónica de Nación. La primera de dichas cuestiones refiere a la evidente adscripción del tucumano al liberalismo, pero no sólo en tanto teoría económica, sino antes bien, como la racionalidad gubernamental (Foucault, 2010) en torno a la cual debe organizarse la República Argentina. La segunda cuestión se vincula con la denominada "teoría del trasplante inmigratorio" impulsada por Alberdi como pieza imprescindible del desarrollo de la civilización en nuestro país y su directa vinculación con lo que Foucault conceptualiza como "racismo de Estado" (Foucault, 2006).

Bibliografía

Alberdi, Juan Bautista (2017) *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Buenos Aires, Biblioteca del Congreso de la Nación.

Foucault, Michel (2006) *Genealogía del racismo*. La Plata, Editorial Altamira.

_____ (2008) *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008

_____ (2009) *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

_____ (2010) *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

El humanismo filosófico en Tucumán desde la figura icónica de algunos de sus pensadores

José Guzzi
FFyL. UNT
Gloria Silvana Elías
gloriaelias@hotmail.com
UE-CISOR/CONICET- FHYCS/UNJU
Leonardo Gustavo Carabajal
FHYCS/UNJU

Resumen

Con motivo de celebrar los 80 años de nuestra querida casa de estudios, en la que nos formamos como docentes y nos forjamos como intelectuales, y a raíz de la propuesta temática que tiene el congreso, esto es, pensar en nuevos humanismos, es que hemos creído propicio poder reflexionar sobre los trayectos humanistas que ha tenido nuestra provincia. Como es sabido, el humanismo ha sido considerado un símbolo del universo europeo -más precisamente, grecolatino-, cuyo desarrollo fue tal que logró echar raíces en América, aunque pocas veces tales raíces hayan sido tomadas como objeto de reflexión. Es considerado una corriente filosófica y artística con un marcado antropocentrismo, cuyo fin consistió en exaltar el valor universal de la dignidad humana. El término *Humanismus* fue usado por primera vez por Niethammer a principios del siglo XIX. Sin embargo, existen antecedentes más remotos de palabras que guardan una estrecha cercanía con el concepto de dignidad humana. Un claro ejemplo de esto consiste en la relación que guarda la educación como *paideia* con el significado del *cosmos* griego. Para Jaeger, el espíritu del pueblo griego se plasmaba en la *paideia,* representada por los poetas, músicos, filósofos, retóricos y oradores, todos aquellos hombres de estado. La educación implicaba la ilustración de los jóvenes con la palabra, el ritmo y la armonía buscando el equilibrio de las fuerzas formadoras del alma. El logos universal capaz de mentar la esencia de todas las cosas se transformaba en ideal autoconciente de educación y, dicha autoconciencia, se plasmaba en un objetivo: esculpir el alma a partir de la imagen de un cosmos perfecto.

Dado ello, nos proponemos analizar la presencia de dicho movimiento en nuestro continente, para ver cuáles elementos han sido aportes de nuestro *locus*, como novedad al movimiento del viejo mundo. Para lograr tal propósito, creemos oportuno poder recuperar la figura de tres filósofos tucumanos, a saber: en la primera mitad del siglo XX, la figura de Alberto Rougès quien, encarnando una propuesta humanista y teniendo una presencia fundamental en los albores de la creación de la UNT, se alza en contra de una sociedad materialista para optar por una realidad intrínsecamente espiritual, capaz de propiciar relaciones intersubjetivas en las que cada sujeto sea responsable del otro. En la segunda mitad del siglo XX y lo que va del siglo XXI, queremos recuperar a dos humanistas exquisitos: Samuel

Schkolnik, quien en su reflexión por la ética y el sentido de la vida hizo de sus clases y de los textos que cristalizaron sus ideas, un espacio de belleza filosófica exquisita; y Gaspar Risco Fernández, quien ha concentrado toda su formación filosófica en el estudio de la cultura del noroeste, sus principios, sus costumbres, sus proyectos. En el caso de Gaspar Risco, tal estudio ha sido conformado desde su principal maestro, Santo Tomás de Aquino, realizando un invalorable aporte para nuestra cultura al traducir las *Quaestiones Disputatae "De Veritae"*, del latín al castellano.

Es central, como llave de acceso en la comprensión del pensamiento de Rougès, aclarar su concepción sobre lo real y su postura con respecto a la división diltheana referida a las ciencias del espíritu y las ciencias de la naturaleza. En su ensayo *Educación y tradición*, que publicara en 1938, Rougès demuestra su desazón al comparar los diversos fenómenos culturales -positivismo y espiritualismo- y las opuestas escalas de valores que estos sostenían. *Positivismo* versus *Espiritualismo*, "tener más" frente a *"ser más"*. De ahí la apuesta esperanzadora de Rougès por los jóvenes, quienes, a partir de la educación, pudieran rebelarse frente al mercantilismo tecnocrático.

El objeto de las reflexiones y publicaciones de Samuel Schkolnik justifican el mote de "ecléctico" que le dimos a su humanismo; humanismo representado en la pasión por discutir y enseñar, sobre todo, en las escolladeras de las aulas. Pero que, además, tuvo el valor de llevar a la práctica fuera de los claustros académicos, de los que incluso llegó, en parte, a renegar. Eclecticismo que supuso un abordaje diverso de temáticas sumamente variadas: desde la problemática ética de la justicia, al lugar de Dios y la defensa del agnosticismo; desde los diferentes usos del lenguaje a la preocupación por los fenómenos sociales; desde la reflexión sobre las posiciones políticas de izquierda y derecha, a las categorías estéticas en la literatura; del tratamiento filosófico del tiempo a la tensión humana de la razón y las pasiones; de la mirada irónica sobre el humor y la envidia, a las bondades de la mortadela. Todas preocupaciones que fueron objeto de sagaz indagación crítica, de deconstrucción honesta y de una fina originalidad en su tratamiento. Para Schkolnik, dedicarse a la filosofía supone un padecer, que sólo vale la pena si, a partir de ella, uno es capaz de tomarse con seriedad, la cuestión del preguntar.

Por su parte, Gaspar Risco es un humanista cristiano que ha intentado, desde una óptica tomasiana, explicar qué sea la realidad espiritual que intentan comprender las humanidades. Su tarea ha consistido en la experiencia directa de la comprensión y traducción de los textos latinos de Tomás de Aquino, tratando de pensar, desde el universo de sentido creacionista, la condición existencial del hombre en relación con la cultura en su región particular. Su propuesta humanista se centra en buscar el camino para la trascendencia humana, pues el hombre como ser encarnado si bien tiende al deterioro entrópico -dirá Risco-, sin embargo, en tanto espíritu es capaz de trascendencia para sí y para los demás.

En suma, el desarrollo de nuestra investigación consiste en mostrar, en la vertiente del humanismo en occidente, las ideas rectoras que al respecto desarrollaron tres filósofos

tucumanos durante el siglo XX, con el fin de poner en estima lo que cada uno entendió por condición humana, y cómo, a partir de ello, llevaron a cabo una vida intelectual comprometida con lo que fuera una sociedad posible. En este sentido, afirmamos que tales filósofos tucumanos aportaron, desde su *locus*, elementos diferentes a dicha corriente, iniciada en el viejo mundo. En efecto, la perspectiva valorativa de lo humano que cada uno de estos intelectuales supo elaborar en su producción intelectual, se tradujo en lo que ellos entendieron, desde sus distintas perspectivas, como posible esperar de la sociedad y como proyecto vital compartido. Tales horizontes de sentido fueron capaces de transmitirlo y ponerlos a consideración de la sociedad tucumana, a partir de su producción escrita y su docencia, evidenciando, cada cual en su estilo, un profundo compromiso con la condición humana. El vínculo y el arraigo de estos tres pensadores con la Universidad Nacional de Tucumán no solo es innegable, sino que fueron protagonistas fundamentales del sostén de las humanidades en nuestra facultad y nuestra provincia, dándole forma a la necesaria actitud de trasladar las ideas filosóficas al campo de la cultura, la educación, la ciencia y la política.

Utilidad y relevancia de la filosofía del lenguaje

María José Colombres Garmendia
majosecolombresg@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Filosofía del lenguaje, Filosofía analítica, utilidad y relevancia.

El presente trabajo busca resaltar la importancia y utilidad de la filosofía del lenguaje hoy. Las reflexiones en torno al lenguaje no son nuevas ni exclusivas de una época. Si rastreamos esta preocupación podemos ver que está presente ya en el 400 a. de C. con el *Crátilo* platónico. No obstante, el surgimiento de la filosofía del lenguaje como una disciplina delimitada del resto de las reflexiones filosóficas es relativamente nueva, pues interpretaciones sugieren que, como tal, ha tenido lugar hacia fines del siglo XIX con los aportes del lógico, filósofo y matemático Gottlob Frege.

Para poder llevar a cabo nuestros objetivos de defensa de su relevancia y utilidad, no podemos dejar de mencionar, primer lugar, al menos de una manera resumida, los aportes más significativos dados desde las líneas más "analíticas". En segundo lugar, trataremos de dar cuenta de sus principales preocupaciones y de los característicos modos en *cómo* se lleva a cabo el análisis del lenguaje. Y, por último, si fuera posible, indicaremos por qué importa dedicarnos a reflexionar sobre el lenguaje. Todo esto será posible desde lecturas interpretativas de nuestra disciplina.

La importancia del estudio del lenguaje puede verse a lo largo de la historia del pensamiento filosófico, sin embargo, como dijimos, con la filosofía del lenguaje como disciplina autónoma vemos que una serie de preocupaciones y modos de hacer se han visto nucleados en esta particular área. A modo de ejemplo podemos hacer mención de algunos elementos que hacen a su lista de preocupaciones, a saber: el análisis del lenguaje, la naturaleza lingüística de las expresiones, el significado de las proposiciones, la referencia de las proposiciones, la relación del lenguaje y el pensamiento o los estados mentales tenidos al hacer uso del lenguaje, la estructura lógica de los enunciados y su valor veritativo, la posibilidad de representar la realidad por medio del lenguaje, la posibilidad de resolver todos o la mayoría de los problemas filosóficos vía el análisis del lenguaje, la desconfianza hacia el lenguaje natural y, con ello, la preocupación de crear lenguajes formales que permitan subsanar los defectos éste.

Preguntarnos qué hacemos cuando decimos algo, qué efectos generamos al hablar y qué intenciones tenemos al proferir una oración, son preguntas de cuantiosa importancia dentro de la filosofía del lenguaje, con lo cual deben incluirse en cualquier lista de inquietudes sobre el lenguaje. Esta preocupación por los factores extralingüísticos intervinientes en el uso del lenguaje es llamada *pragmática,* las respuestas a estos interrogantes han tenido gran desarrollo

por parte de filósofos como Austin o Searle -para mencionar solo un par analítico-. Ésta es un ala no menos importante como podemos ver, sin embargo, al menos de momento, sólo daremos tratamiento al ala semántica.

Si bien la filosofía del lenguaje no es sinónima de la filosofía analítica, y si bien, muchos filósofos del lenguaje pueden no ser catalogados como "analíticos", podemos hacer converger en muchos puntos ambas denominaciones. Ello es así porque sus principales exponentes han llevado a cabo un filosofar respecto del lenguaje de un modo particularmente analítico. Esta observación nos permite, de algún modo, delinear algunos rasgos del modo de hacer filosofía del lenguaje en clave analítica. Veamos:

1. Los filósofos "analíticos" entronan el nivel lingüístico por sobre todas las cosas, esto puede verse no sólo en el hecho de que el lenguaje es objeto de sus indagaciones, sino también porque:

   a. Le exigen precisión significativa a la filosofía.
   b. Se cree que por medio del lenguaje podemos introducirnos, de algún modo, en la realidad.
   c. Filosofar a cerca del lenguaje ha permitido que éste sea un objeto específico de investigación filosófica, hecho que dio origen a filosofía del lenguaje como tal.

2. Los filósofos "analíticos" consideran que el *quehacer* filosófico debe poseer un carácter fundamentalmente analítico, es decir, el filósofo no debe aspirar a la creación de grandilocuentes sistemas omnicomprensivos, por el contrario, su tarea es la desmenuzar y analizar como poniendo bajo un microscopio al lenguaje, lo cual permitió ver los defectos y virtudes del lenguaje natural a ser subsanados con la creación de lenguajes formalizados.

> Una de las principales contribuciones generales de Frege y Russell fueron, precisamente, sus intentos por explicitar el carácter propio del análisis (ofreciendo, así, rudimentos de análisis de la idea de análisis) y proponerlo como paradigma filosófico. Entre los mayores éxitos analíticos también hay que citar el trabajo de Russell por deslegitimar tesis ontológicas mediante su análisis de las descripciones definidas. También el trabajo de Tarski, ahora por legitimar el uso del concepto de verdad en la comprensión del conocimiento. (Moretti, 2017, p.4)

Con todo lo dicho, podemos ya llevar a cabo la defensa de la utilidad e importancia de la filosofía del lenguaje en tanto disciplina que ha permitido a la filosofía más reciente enriquecerse no sólo en rigor, puesto que, como vemos, la línea más analítica nos ha posibilitado los siguientes beneficios:

1. Al examinar minuciosamente un gran número de nociones del decir filosófico ha permitido una marcada precisión conceptual. El uso ambiguo de ciertos términos nos ha hecho crear problemas que no son tales, no son más que enredos conceptuales. Sea el ejemplo de las controvertidas nociones de larga data como las de analítico y sintético.

2. El examen de conceptos, nociones y de la naturaleza misma del lenguaje de la filosofía en clave analítico-semántica del lenguaje ha sido vital para la resolución – si consideramos la alternativa de que existen– de problemas acuciantes para la filosofía como ser el tema de la verdad, el conocimiento, los valores o la moral.

3. El modo de proceder del ala más analítica de la filosofía del lenguaje nos permite beneficiosamente auto-examinarnos, pues tenemos sobrados ejemplos de filósofos analíticos del lenguaje (como Kripke en *Naming and Necessity* o Austin en *How to Do Things with Words*) que en medio de la ejecución de un análisis de un determinado tema suelen decir "se me podría objetar tal y cual cuestión" o "puede darse el siguiente contraejemplo". Sin ser un modo exclusivamente analítico, podemos decir que es un rasgo de distintivo que goza de singulares beneficios, pues, antes de cometer equívocos, estos filósofos obran con la prudencia de considerar de antemano todas aquellas flaquezas o fallas de sus propuestas. B. Russell en *On denoting* sostiene que toda propuesta filosófica es consistente si es capaz de resolver sus propias paradojas, así, si uno mismo es capaz de prever, podrá sobre la marcha evitar errores e impresiones que anulen la propia propuesta, y esto es un modo patentemente útil.

4. Vía el análisis lógico del lenguaje podemos ejecutar la principal función de la filosofía, qué según Wittgenstein (Wittgenstein, 1994) es la clarificación lógica del pensamiento; en tanto actividad, la filosofía sería la encargada de encausar lo borroso, difuso y oscuro de nuestro lenguaje. Es sin duda uno de los puntos más importantes del examen del lenguaje, pues si la filosofía no sirve para echar luz y en su lugar sólo es un cúmulo de enunciados obscuros e imprecisos, nos atrevemos a decir que no sirve. Como efecto subsidiario de esta singular función está la detección y aclaración de los problemas en torno al lenguaje común.

Dicho todo lo dicho, creemos haber enunciado, sin pretensiones de completitud, al menos someramente, algunos puntos por los cuales la filosofía del lenguaje merece la pena ser estudiada. A estas alturas se nos podría objetar insuficiencia en las enumeraciones que hemos llevado a cabo, frente a esto cabe destacar que las presentes indagaciones forman parte de los comienzos de una investigación que pretende ser más abarcadora dado que la bastedad y complejidad de la filosofía del lenguaje no puede ser retratadas en pocas páginas.

Bibliografía

Acero Fernández, J.J.; Bustos, E. y Quesada, D. (2001) *Una introducción a la filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

Acero Fernández, J.J. (2007) "Introducción: Concepciones del lenguaje" en *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía: Filosofía del lenguaje I: Semántica*. Madrid: Trotta.

Auroux, S. (1998) *La filosofía del lenguaje* traducción española de José Ángel Álvarez. Buenos Aires: Editorial Docencia.

Hacking, I. (1973) *¿Por qué el lenguaje importa a la Filosofía?* traducción española de Eduardo Rabossi. Buenos Aires: Sudamericana.

Moretti, A. (2017) "Sobre el análisis filosófico" en *Los caminos de la filosofía* de Monteagudo y Quintanilla (comps.). Buenos Aires: IIF-Sadaf/UBA.

Kepa, K. (2002) "Hacer filosofía del lenguaje" en Revista de Filosofía Vol. 27 Núm. 2 (2002): 337-359

Rabossi, E. (1977). Análisis filosófico, lenguaje y metafísica: ensayos sobre la filosofía analítica y el análisis filosófico clásico. Venezuela: Monte Ávila.

Wittgenstein, L. (1994) *Tractatus Logico-Philosophicus*, traducción española de Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera. Barcelona: Altaya.

Giovanni Pico della Mirandola. La dignidad del hombre y su libertad de autocreación

Teresa Barrionuevo
tbarrionuevo21@gmail.com
UNSTA-CEM

Palabras clave: dignidad humana, libertad, autocreación.

En Pico della Mirandola se entrecruzan escolástica y modernidad, religión y filosofía, retórica y ciencia. Pertenece al humanismo creador del siglo XV. Pero ante todo es un amante de la verdad y defensor de la concordia de los saberes (Fernández Labastida-Mercado: 2011, p. 1).

Pico della Mirandola denuncia los excesos retóricos de sus contemporáneos carentes de auténtica filosofía. El pensamiento profundo no requiere ornatos, pero sí un latín austero como el que usan los escolásticos para sus disputas, como lo ha observado en su estancia en París. A los verdaderos filósofos les interesa que la razón no se distraiga con hermosos discursos para llegar a la verdad (Fernández Labastida-Mercado: 2011, p. 2).

Resulta destacable el esfuerzo de Pico por encontrar la concordia por debajo de la aparente discordia. Este es un rasgo frecuente entre los representantes del Renacimiento. Sin embargo, su esfuerzo por alcanzar la "paz filosófica" está fuertemente vinculado al componente cabalístico de su pensamiento.

Cábala procede de la palabra hebrea *kabbala*, que significa "recibir". Si bien hasta entonces había tenido el sentido de la tradición en general, en el Renacimiento adquiere el significado de tradición esotérica en particular (González: 1996, p. 1). Pico asume la tradición y la proyecta en la concepción del hombre explicitada en la *Oratio*. Aunque heredero consciente y voluntario de la tradición clásica, el conde della Mirandola posee una "sensibilidad" diferente. No es el mero reproductor de un legado milenario, sino un creador de nuevos sentidos porque posee la libertad de quien presiente y se maravilla ante las grandes posibilidades del hombre en la nueva era por venir.

Un entusiasmo poético, casi místico, por el hombre atraviesa el *Discurso sobre la dignidad del hombre:* "nada más espléndido que el hombre", "gran milagro es el hombre", "cosa increíble y estupenda", etc. Y ese entusiasmo es remitido a fuentes muy variadas: antiguos escritos árabes, Hermes Trismegisto, el *Pentateuco*, los diálogos platónicos, la cábala. Dios ha creado el universo, "templo de la divinidad" regido por leyes procedentes de su sabiduría; ha dotado a la región supraceleste con la inteligencia de las almas eternas y al mundo inferior, con animales de toda especie. Pero culminada su obra, "deseaba el artífice que hubiese alguien que comprendiera la razón de una obra tan grande, amara su belleza y admirara la vastedad inmensa". Por eso pensó en producir al hombre (Pico della Mirandola: 1972, p. 43). ¿Cómo comprende, ama y admira esta nueva criatura? ¿Dónde reside su grandeza?

Tanto en los textos mosaicos como en los cristianos, el hombre es designado como "todo ser de carne", "toda criatura" porque se modela y transforma a sí mismo. Y el persa Euanthes[199] afirma la naturaleza multiforme y cambiante del hombre. Precisamente, la dignidad del hombre reside en haber nacido en la condición de ser lo que quiere y, por ello, con el deber de acrecentar cuanto ha recibido. No ha nacido para saciarse con poca cosa, sino que debe dirigirse a las más elevadas, pues si quiere, puede (Pico della Mirandola: 1972, p. 44).

Pico es un hombre de su tiempo: con la mirada vuelta hacia la antigüedad, pero presintiéndose distinto a como se pensaron los antiguos. El estrecho modelo medieval no le alcanza para comprender la condición humana, y por eso cree encontrarlo en la antigüedad. Pero le sirve sólo de punto de partida porque tampoco puede dar cuenta acabada de su anhelo de futuro.

El hombre mirandoliano es posibilidad de ser, proyecto, sobre la base de la tradición. Ésta es esa sensibilidad creada[200] por los hombres a lo largo de la historia, la trama de sentidos de la cual se nutre toda creación humana. No se trata de que la existencia, en términos contemporáneos, preceda a la esencia. Aquí la esencia no es de orden metafísico, sino del orden de los sentidos; es la condición necesaria, pero no suficiente para la creación del hombre. Requiere además del concurso de la libre acción humana, aun cuando sea en sentido opuesto a la sensibilidad precedente. El hombre puede recrearse, recreando el mundo desde la praxis que lo constituye.

Para Pico della Mirandola la condición humana constituida como posibilidad de ser -lo digno de alabanza- es una creación de Dios y a Él remite su grandeza.

"Mejor que se repita acerca de nosotros el dicho del profeta Asaf: 'Sois dioses, hijos todos del altísimo'. De modo que, abusando de la indulgentísima libertad del Padre, no volvamos nociva en vez de salubre esa libre elección que Él nos ha concedido" (Pico della Mirandola: 1972, p. 44).

De esta comprensión al ascetismo que atraviesa la concepción antropológica de Pico hay un paso.

"Desdeñemos las cosas terrenas, despreciemos las astrales y, abandonando todo lo mundano, volemos a la sede ultramundana, cerca del pináculo de Dios. Allí, como enseñan los sacros misterios, los Serafines, los Querubines y los Tronos ocupan los primeros puestos. También de estos emulemos la dignidad y la gloria, incapaces de desistir e intolerantes de los segundos puestos. Con quererlo, no seremos inferiores a ellos. Pero ¿de qué modo?" (Pico della Mirandola: 1972, p. 45)

Para Pico es preciso abandonar lo mundano y volar hacia Dios. Y la clave para ello se encuentra en imitar a los ángeles en el "fuego de su amor", "el esplendor de su inteligencia" y "la solidez del discernimiento". Lo que llamo praxis, la capacidad de construir sentidos, tiene

199 Teólogo caldeo, según la interpretación de Pico.
200 Como sustrato elaborado por el hombre para expresar la comprensión y configuración del mundo y de sí mismo.

una dirección ética sumamente exigente, pues la libertad humana es una capacidad de hacerse a sí mismo tanto más digno de ser la criatura de Dios y contemplar las maravillas creadas por Él

"Por lo tanto, si aunque entregados a la vida activa, asumimos el cuidado de las cosas inferiores con recto discernimiento, nos afirmaremos con la solidez estable de los Tronos. Si, libres de la acción, nos absorbemos en el ocio de la contemplación, meditando en la obra del Hacedor y en el Hacedor la obra, resplandeceremos rodeados de querubínica luz. Si ardemos sólo por el amor del Hacedor de ese fuego que todo lo consume, de inmediato nos inflamaremos en aspecto seráfico." (Pico della Mirandola: 1972, p. 45).

La posibilidad de ser, reitero, no es absoluta. La capacidad camaleónica del hombre es limitada por su naturaleza de criatura, la cual se concibe muy próxima a la contemplación. De allí que la imitación de estos seres descarnados conduzca a una moral de la pureza, en la cual se advierten elementos estoicos y platónicos. Pico se proyecta al porvenir, pero desde la tradición (Pico della Mirandola: 1972, p. 46).

En este contexto ¿cómo se entiende que Dios crea al hombre para que comprenda su obra? Para Pico della Mirandola la purificación moral se da a través de la filosofía, entendida como dialéctica (Pico della Mirandola: 1972, p. 47). Comprender la obra de Dios es comprender la naturaleza a través de la dialéctica que, desde el centro y hacia el centro, descompone lo uno en lo múltiple o une lo múltiple en lo uno. Comprendiendo que uno es el camino de ascenso y descenso, el hombre se prepara para combatir la discordia que no sólo se da entre los hombres, sino también en el interior del propio hombre. La carne y el espíritu, que luchan la una contra el otro, se unirán en un pacto de paz cuando la dialéctica calme los desórdenes de la razón. La filosofía constituye el ejercicio de la libertad humana en busca de la perfección (Pico della Mirandola: 1972, p. 48). Y la discordia sólo puede admitirse como contrapartida de la conciliación. Si se comprende la naturaleza, se comprende cuál es el sentido de la disputa interna del hombre, pero también su capacidad de concordia. En el ejercicio de la libertad filosófica, el hombre puede elegir entre permanecer en el conflicto o, como la naturaleza, buscar en los signos de la discordia, el camino hacia la concordia.

La reflexión de Pico della Mirandola es antropológica:

> "En la *Oratio* se invoca la paz entre las doctrinas y la concordia de las distintas fes, se habla de la continuidad y convergencia de los esfuerzos del hombre en búsqueda de la luz, se da cuenta del significado del hombre en el mundo y su singular e inquietante vocación. […] El valor del hombre reside en su responsabilidad, en su libertad. El hombre es el único ser de la realidad que escoge su propio destino, el único que incide en el devenir histórico y se desvincula de las condiciones primarias impuestas por la naturaleza hasta dominarla. El hombre es el único ser hijo de su obra. Aquí nace la consabida y característica imagen del hombre moderno: el hombre está en el acto que lo constituye como tal y en la posibilidad que atesora de liberarse. En tal concepción del hombre reside la condena a todo tipo de opresión, esclavitud y condicionamiento. Junto

> al evangelio de la paz, se ofrece el evangelio postulador de la libertad radical del hombre." (Garín: 1984, p. 194).

Él encarna la sensibilidad propia del humanismo. Se recupera el valor del hombre, en la medida en que se cobra conciencia de su constitutiva libertad de hacerse. Esto no significa que antes no se lo estimara, sino que progresivamente se va cortando el nudo que hace depender ese valor de Dios. Se me podría objetar que la reflexión mirandoliana está atravesada de religiosidad, de modo que no habría base para tal afirmación. No obstante, más allá del tono general del discurso de Pico, la cuestión es dónde hace pie o cuál es la columna de su pensamiento. En este sentido, la finalidad última de su preocupación es el hombre y lo que éste puede hacer consigo y con la naturaleza. Esta nueva sensibilidad es posible en cuanto la praxis le ha conducido a elaborar un nuevo sentido del mundo y de sí.

De esto da cuenta la convicción de Pico de que

> "la paz espiritual y reunificación de los pueblos se alcanzará a través de la iluminación de las mentes, una reforma de las costumbres y una refutación científica de los errores. Y, […] los primeros errores que deben ser vencidos son de orden intelectual: falsas ciencias e interpretaciones erróneas de los libros del Señor, es decir, lecturas equivocadas del libro de la revelación y del libro de la naturaleza." (Garín: 1984, p. 190)

Las falsas creencias tornan al hombre esclavo, le impiden reconocer su propio poder de hacer y hacerse. Las lecturas equivocadas, o aun interesadas, de la revelación y la naturaleza, no le permiten proyectarse y avanzar en el conocimiento de la naturaleza y de sí mismo. Las ciencias de la naturaleza y las ciencias del hombre (morales), se hallan estancadas precisamente por el lastre de los errores cometidos por quienes se niegan a romper con la tutela de las autoridades.

Más allá de la simbología bíblica -o de otro origen- acerca de la unión mística del alma con Dios, como fin último de la purificación moral y la filosofía como "áulico ornamento", para Pico ese destino está vinculado con la praxis humana. No se trata sólo de la gracia de Dios, sino del movimiento dialéctico hacia Dios, en el cual el hombre se hace a sí mismo interpretando los símbolos que ha recibido de la tradición y los que provee la naturaleza. Desde aquí puede crear un nuevo sentido de sí en el mundo. Y esa autocomprensión tiende hacia el futuro con la esperanzada confianza en su capacidad "camaleónica" de adaptarse a lo que vendrá, de que podrá con las circunstancias que deba enfrentar.

Bibliografía

Garín, Eugenio (1984) *La revolución cultural del renacimiento*, Barcelona, Crítica

Gónzalez, Federico (1996) *Los libros herméticos IV*. *Del Renacimiento al siglo XVI*, recuperado de www.simbolismoyalquimia.com

Fernández Labastida, Francisco y Mercado, Juan Andrés (Ed.) (2011), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*, info archivo 2011

Pico della Mirandola, Giovanni (1972) *Discurso sobre la dignidad del hombre*, Mendoza, Revista de literaturas modernas, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Literaturas Modernas

De cuerpos y palabras: ¿Hay acaso sólo un modo de nombrar al cuerpo?

Carolina Ivanna Garolera
carogarolera@gmail.com
FFyL-UNT-CONICET

Palabras clave: cuerpo, lenguaje, metáfora

Resumen

Por estos días, hablamos permanentemente del cuerpo bajo el supuesto de que hablamos de lo mismo, como si se tratara de un punto de referencia seguro, claro, objetivable. No obstante, a medida que indagamos acerca de qué hablamos cuando hablamos del cuerpo, advertimos que la fantasía del objeto cuerpo, por momentos se esfuma tras el velo de nuestras palabras. Éstas que por su parte producen al cuerpo son también las que lo ocultan y silencian. Siempre estamos lidiando con palabras e imágenes que nos acercan indicios de la presencia de lo corpóreo. No estamos nunca en contacto con "el cuerpo" como un real sino con metáforas que testimonian nuestra mirada sobre él.

Tal como señala Le Breton: *El cuerpo parece algo evidente pero nada es finalmente más inaprehensible que él. Nunca es un dato indiscutible sino el efecto de una construcción social y cultural* (Le Breton: 2010, p. 14) Si aceptamos que algo del orden de lo enigmático, de lo inaprehensible, habita al cuerpo resultan sin sentido los intentos por definirlo de un modo acabado y absoluto.

El cuerpo inaprehensible y, para algunos inapresable, se muestra también como un resto del lenguaje por cuanto éste no acaba de nombrarlo, he ahí la causa por la cual cada cultura se esmera por hacerlo ingresar en un horizonte de sentido.

Resulta valioso tener en cuenta la multivocidad y la polisemia que habitan al cuerpo. No es el mismo cuerpo aquél del que habla la medicina, que aquél del que habla un discurso publicitario por ejemplo. Tampoco es el mismo cuerpo aquél que produce el discurso anátomo- fisiológico que aquél que entiende la producción de los cuerpos en relación con las prácticas sociales que lo constituyen.

La perspectiva según la cual lo abordamos desde la palabra supone asumir que el cuerpo está hecho también de palabras. He aquí un juego más dinámico que lo abre a posibles interpretaciones que esquivan la univocidad que lo obtura o lo reduce a un referente definitivo. Procurar incorporarlo en diferentes órdenes de sentidos significará aceptar que existen tantas imágenes del cuerpo como prácticas y discursos se instalan a su alrededor. Esas imágenes que nos hacemos del cuerpo se expresan en un lenguaje que tiene todo que ver con nuestros modos de instalarnos en el mundo, de constituirlo, de hacernos cargo de él. A veces, ese lenguaje con el que tramitamos lo real, cede su autoridad unívoca y retrocede ante lo que no puede decir tan fácilmente de un modo claro y distinto. El uso de metáforas puede ser un síntoma de que

no siempre es posible penetrar de un modo inquisitivo lo que nos rodea tal como lo hace el lenguaje de la ciencia por ejemplo.

El cuerpo, de naturaleza camaleónica como todo lo que forma parte de la condición humana, resiste las definiciones y es por esto mismo que puede ser abordado filosóficamente. Su excedencia, su enigmática condición, desafían al pensamiento a planear otras formas de aproximación a él, una de ellas puede ser la metáfora.

Los filósofos, hasta los intelectualistas más ascéticos, son grandes creadores de metáforas y, a través de éstas, ponen en juego ciertas paradojas, ciertas contradicciones, ciertos absurdos, de los que el lenguaje literal no puede hacerse cargo. Pensemos que aquello que las metáforas procuran nombrar se presenta como un exceso de sentido y es por esto mismo que no alcanzan las definiciones para abarcar este exceso.

El modo metafórico de nombrar al cuerpo señala una perspectiva, un abordaje, señala un modo de entender al cuerpo y, lo que me parece sumamente valioso de este modo es que no es unívoco ni clausurante, sino que habilita la generación de nuevas metáforas. Dicho de otro modo, una metáfora se abre a la interpretación y sobre ella pueden montarse nuevos modos de pensar, hacer y decir: cuerpo.

Algunas preguntas a las que este trabajo intenta responder son las siguientes:¿cuáles han sido aquellas metáforas, aquellas formas de nombrar al cuerpo desde ciertas perspectivas filosóficas, que han impactado e impactan hasta nuestros días las formas de ver y pensar al cuerpo? ¿en qué medida esas construcciones metafóricas tomaban sentido en los contextos de los que emergían, no obstante hoy, por momentos parecen extemporáneas y por momentos momentos sumamente actuales? ¿hasta qué punto esas comprensiones orientan nuestras formas de actuar en el mundo y de comprendernos a nosotros mismos?

Tomaremos como referencia algunas metáforas del cuerpo ofrecidas a lo largo de la historia de la filosofía para analizarlas en función de sus contextos y problematizar sus efectos y resonancias en nuestros diás. Cada una de estas, evocan nombres de filósofos que problematizan en algún sentido al cuerpo, y nos ofrecen diversas ópticas para ampliar nuestros horizontes de comprensión. El cuerpo como una cárcel, El cuerpo como un reloj, El cuerpo como un territorio en disputa, El cuerpo como un intruso, son formas de nombrar metafóricamente al cuerpo que muestran mucho más de lo que dicen. Puesto que a través suyo podemos pensar no sólo consecuencias antropológicas sino éticas y políticas que se materializan en nuestras prácticas cotidianas.

Bibliografia

Descartes, (1967) *Obras Escogidas*. Bs.As: Sudamericana.
Duch, Lluis Mélich, Joan Carles (2005) *Escenarios de la Corporeidad.* Madrid: Trotta.
Innerarity Daniel (1997) El saber de las metáforas en *Tópicos* n°13 recuperado de: http://topicosojs.up.edu.mx/ojs/index.php/topicos/article/view/426
Lakoff, George y Johnson, Mark (1991) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Le Breton, David.(2010) *Antropología del cuerpo y modernidad.* Bs. As: Nueva Visión.

Lynch, Enrique(1993) Dionisio dormido sobre un tigre. A través de Nietzsche y su teoría del lenguaje, Barcelona: Destino.

Nietzsche (2002) *Así habló Zarathustra* . Barcelona: Biblioteca de los Grandes Pensadores.

Platón, (2000) *Fedón*. Madrid: Gredos.

Tomasini Bassols Alejandro (2011) Literalidad y Metáfora en *Filosofía Diversa* recuperado de: http://www.filosóficas.unam.mx/~tomasini/blog/?page_id=897

Vásquez Rocca Adolfo (2008) Las metáforas del cuerpo en la Filosofía de Jean-Luc Nancy en *Nómadas* recuperado de: https://philosophieliterature.blogspot.com/2012/02/jean-luc-nancy-el-intruso-las-metaforas.html

La educación actual como posicionamiento

Agustina Utrera Vargiu
agusuv@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Educación, emancipación, agenciamiento humano

El futuro nos interpela

Dentro de todas las cargas y responsabilidades a cumplir que depositamos como sociedad (y desde hace siglos) en nuestro amplio concepto de educación muy pocas dependen de ella, por lo que podemos sostener que nuestra utopía educativa se desvanece debido a que la formación de buenos ciudadanos, el bienestar colectivo, el progreso técnico, el desarrollo moral, científico, político, social, cultural y espiritual, no dependen solo de un buen sistema educativo, sino crucialmente, de estructuras económicas, de políticas sociales, procesos culturales y actitudes éticas de los individuos. Es importante relativizar estas ideas para no caer en miradas pesimistas o apocalípticas.

Actualmente, es muy difícil dar respuestas certeras frente a los múltiples problemas que nos interpelan. Cada vez somos más conscientes de las crisis que atraviesan nuestro tiempo, entre las que podemos destacar las desigualdades de género, el racismo, la profunda grieta entre clases sociales y entre ideologías diferentes. Asistimos a una época convulsionada donde se comienzan a concretar las grandes amenazas preludiadas hace décadas, principalmente relacionadas con el cambio climático.

A pesar de esta compleja coyuntura, la educación sigue resultando la mejor forma de salir de las presentes dificultades. Si bien no tenemos las respuestas concretas, podemos transmitir "a los que vienen" la actitud adecuada para ensayar soluciones acertadas.

Podemos apostar a este camino. Siguiendo las líneas de las teorías pedagógicas crítico transformativas se deja ver que es urgente insertar lo nuevo dentro de la reproducción tradicional que brinda la escuela, y en esta situación de crisis y devastación es ineludible crear nuevas utopías para quienes recibirán al mundo con todos sus problemas. La esperanza debe ser inherente a la educación del futuro, sin ella no hay nada que pueda hacerse. Todos los cambios estructurales que nos exige nuestra coyuntura, se iniciarán desde edades más tempranas y es necesario ayudar a ese fin, fomentando la creación, el pensamiento crítico, la autoestima, la conformación de comunidad y principalmente la acción.

En este contexto, en el que la juventud interpela a los adultos que llevan las riendas de la sociedad ¿Qué puede ofrecer la filosofía dentro del campo de la educación para hacer frente a esta apremiante necesidad?

El "giro pedagógico"

Jacques Rancière, nos da algunas pistas que nos permitirán aproximarnos a la pregunta que nos planteamos. En su libro, *El maestro ignorante,* Rancière se basa en la experiencia de Joseph Jacotot para abordar una nueva concepción de la educación. Jacotot fue un profesor nacido en Dijon en 1770, que debía enseñar francés a sus alumnos holandeses, pero ni alumnos ni maestro tenían nociones de la lengua del otro. Es así que les propuso, a través de un traductor, que intentaran aprender francés apoyándose en una edición bilingüe de Telémaco. Para su sorpresa tuvo muy buenos resultados, sus alumnos acabaron entendiendo el idioma que desconocían y Jacotot tuvo una revelación que lo llevó a cambiar toda su concepción sobre la educación. De este modo llegó a la conclusión de que no era necesaria la *explicación*. Tomando esta experiencia Rancière señala cómo es que no se trata de enseñar el propio saber, en rigor ni siquiera hay que tenerlo, sino que lo que es preciso es hacer explícito que el otro es capaz de aprender lo que quiera. De esta forma hay un único imperativo que el maestro debe sostener con tenacidad frente al alumno y es ¡Tú puedes! Así mismo no debe dejar de preguntar al educando con respecto a lo que *se aprende:* tú ¿qué ves?, ¿Qué piensas? ¿qué harías? (Cerletti, 2008).

Es interesante señalar una particularidad crucial en el pensamiento de Jacotot- Ranciere y es que éste parte de una igualdad radical.

A diferencia de otras difundidas teorías pedagógicas transformativas que se caracterizan por tener un corte neomarxista que, si bien buscan un avance, una mejora, reconocen siempre, explícita o implícitamente la desigualdad entre educandos y educadores.

Este "giro pedagógico", propuesto ya en el siglo XIX, es un gran antecedente que nos acerca Rancière y que podemos usar para pensar la situación educativa actual en la que quienes se encuentran frente a una clase no tienen las respuestas de aquello que interpela a los estudiantes en la experiencia vital de su día a día. Actualmente nos encontramos en una crisis social profunda que también envuelve a la escuela, sin ir más lejos, hace algunas décadas la instancia educativa era clave para conseguir trabajo, pero esto ya no es así, la educación no nos prepara para el mundo laboral y en los casos que si lo hace no garantiza conseguir empleo, entonces ¿Para qué sirve la educación hoy? ¿Qué valor puede transmitir el educador a sus educandos en esta coyuntura? Posiblemente nada certero en cuanto a contenidos, pero si puede guiar a quien busca educarse y mostrar que, aunque como educador no tenga las respuestas, él como educando posiblemente sí las consiga.

Cabe hacer aquí, una advertencia, con este análisis de *El maestro ignorante,* no se busca de ningún modo hacer una apología del autodidactismo. Apoyamos la presencia del maestro en el aula, su formación académica y su indiscutible importancia en el acompañamiento en el proceso de educación.

Tomar partido

Por lo visto está claro que no podemos dar, de momento, respuestas concretas frente a los problemas que nos apremian, más sí podemos hacer algo ineludible desde los espacios de educación y es brindar la actitud adecuada ante la adversidad. Podemos decir que ésta es una postura filosófica, que incluso se remonta a la antigüedad, y la encontramos en el diálogo socrático *Teeteto*. De un modo acotado podemos señalar que este diálogo propone buscar la respuesta a la pregunta ¿Qué es el conocimiento? Sucesivamente se presentan distintas respuestas tentativas, como que el saber es percepción; que el saber es opinión verdadera o que el saber es opinión verdadera acompañada de *logos* o razón, pero ninguna termina de convencer a los protagonistas del diálogo y es aquí donde aparece un punto sustancial: concluye en una aporía. El *Teeteto* termina sin decirnos qué es el conocimiento y deja al lector en un estado de perplejidad dejando ver que el conocimiento no es proposicional, sino que es disposicional, en otras palabras, se trata de una actitud.

Tal vez el único imperativo que cae sobre los educadores hoy sea ese: fomentar, exhortar a los educandos a la transformación que precisa el mundo, empoderarles, sembrar la autoconfianza que permitirá que los contenidos y valores adquiridos den sus frutos y transforme las grises distopías del mañana en futuros con la posibilidad de repensar y reinventar el ser seres humanos en y con la Naturaleza.

La educación puede brindar un valor inmaterial fundamental para enfrentar este siniestro sistema y es la posibilidad de dar la mínima luz de esperanza a quienes sienten y viven en carne propia que nacieron para morir en la extrema pobreza económica, en un estado de indignidad humana. Y también abraza a quienes sienten, más allá de su status social, que no podrán lograr nada en la vida; a quienes no ven otro horizonte que dejarse vencer por las adicciones, o el sentimiento de imposibilidad y vacío, que los encarcelan. Es por todo esto y más que la apertura de un activo posicionamiento frente a la vida brindará a unos y otros la posibilidad de emanciparse, de tomar conciencia de sí, y de cambiar sus espacios y decisiones circundantes.

Agentes de cambio

A todas luces hay gobiernos mejores y peores, algunos mucho más preferibles que otros. Podemos decir que en los gobiernos con sello socialista que tuvimos en Argentina desde el año 2003, se da un cambio de paradigma, se inicia la conformación de un nuevo modelo macroeconómico, pasando del régimen de acumulación financiera previo, a un régimen de acumulación productiva con inclusión social. En este marco, se promulgaron importantes leyes para la educación como la Ley de Educación Nacional 26.206 la derogación de la Ley Federal de Educación; se hicieron grandes avances legales en el campo de los Derechos Humanos y se dio fuerza a la implementación de planes sociales (Robín, 2018). Este giro fue altamente positivo, más no suficiente. Tomando los conceptos de Pablo Gentili, podemos decir

que todas estas políticas inclusivas devinieron en un marco de *exclusión incluyente.* Es decir, que los mecanismos de exclusión educativa se recrean y adquieren nuevas fisonomías en el marco de dinámicas de inserción institucional, que resultan o bien insuficientes, o bien inocuas para revertir el aislamiento, la marginación y la negación de derechos involucrados en todo esquema de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (Gentilli, 2011). Condición que se ve agudizada en gobiernos altamente conservadores y de un duro corte neoliberal, como el Macrismo.

Para abordar esta cuestión, nos parece pertinente acudir a Henry Giroux, quien abraza la importancia de la producción cultural, concepto en el que encontramos una teoría de *agenciamiento humano,* construida a través del medio activo, progresista, colectivo de las experiencias de grupos oprimidos. Giroux, retoma un estudio de Michelle Fine sobre las deserciones de *high schools* alternativas, en el Souter Bronx de Nueva York, en el que Fine había supuesto que "los estudiantes que desertaban de estas escuelas eran víctimas de <desamparo aprendido>. Para su sorpresa, descubrió que los desertores eran los estudiantes más críticos y astutos políticamente de las escuelas alternativas; éstos eran los estudiantes más propensos a identificar la injusticia en sus vidas sociales y en las escuelas, y los más preparados para corregir una injusticia criticando o desafiando a un maestro. Aquí, Giroux muestra una ironía, mientras tales estudiantes eran capaces de desafiar a la ideología dominante de la escuela, ellos fracasaban en reconocer los límites de su propia resistencia. Abandonando la escuela, estos jóvenes se ubicaban en una posición que los excluía de los caminos políticos y sociales conducentes a la tarea de reconstrucción radical (Giroux, 1985).

Entonces, ¿puede la educación fomentar la creación de formas de resistencia eficaces para los oprimidos?

Consideraciones finales

Podemos concluir que la educación es una herramienta muy valiosa que puede propiciar la movilidad social si se logra contener adecuadamente a los sujetos que la conforman. Se trata así, de encaminar los modos de resistencia latentes en la juventud. La resistencia al poder dominante no se transmite, surge por sí misma de la propia desigualdad e injusticia, pero en ocasiones es mal canalizada por sus protagonistas quienes se terminan viendo más perjudicados que beneficiados. Con esto, lo que se puede transmitir en el aula, es mostrar la opción de tomar una posición con respecto a lo que se piensa y a lo que se quiere modificar del mundo.

Hemos visto que la resistencia debe estar dispuesta a una constante mutación, ya que las formas de dominación se adecuan continuamente. Esta labor se trata de un objetivo político ya que, si bien la escuela no cambiará por sí sola a la sociedad, generará puntos de encuentro y núcleos de resistencia desde edades tempranas que podrán transponerse a todos los espacios de la sociedad en el futuro cercano.

Bibliografía

Cerletti, A. A. 2008. Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Giroux, Henry. 1985. Teorías de la reproducción y la resistencia. Cátedra de Pedagogía 1. Problemática Social y Educativa. Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Dossier 2018.

Pérez Lindo, A. 2010 ¿Para qué educamos hoy?: filosofía y teoría de la educación. Buenos Aires: Biblos.

Robín, S. La educación entre la inclusión social y la formación de RRHH: La experiencia neokeynesiana del kirchnerismo como respuesta a la crisis del Estado Neoliberal. Cátedra de Pedagogía 1. Problemática Social y Educativa. Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Dossier 2018.

Racionalidad neoliberal y universidad: la encrucijada del presente

Dolores Marcos
lolamarcos.filo@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: neoliberalismo, sujeto, universidad, racionalidad política

Sabemos que el neoliberalismo no es solamente un modo de gestionar el Estado y lo público, sino también, y más profundamente, un modo de configuración de subjetividades, un modo de establecer relaciones con los otros, con nosotros, con las instituciones. Los universitarios y universitarias creamos fuertes lazos de pertenencia con nuestras casas de estudios y solemos reaccionar con firmeza cuando vemos avasallado alguno de los principios en los que descansa la educación pública, gratuita, democrática. Sin embargo, al mismo tiempo, nuestras trayectorias se ven atravesadas por las lógicas de la producción de sujetos universitarios que la matriz neoliberal no ha dejado de marcar. Esta encrucijada nos enfrenta permanentemente a las contradicciones que surgen entre las convicciones que como comunidad sostenemos y las exigencias a las que como sujetos universitarios debemos responder.

Proponemos una reflexión acerca de esta ambigüedad que caracteriza nuestras prácticas individuales y colectivas. Para ello haremos un breve repaso por algunas categorías que permiten comprender al neoliberalismo, más que como una ideología, como la lógica bajo la cual se organizan nuestras conductas. Posteriormente, consideraremos el modo en que estas lógicas nos atraviesan y nos afectan en el ámbito de la Universidad.

El neoliberalismo como racionalidad dominante

Foucault describió a finales de 1970, con brillante lucidez, el modo de gobernar propio del neoliberalismo, en aquel momento, incipiente. En esas páginas[201] nos reconocemos hoy en el modo en que somos dominados por un poder que atraviesa de manera impune todos los aspectos de nuestra existencia individual y social, tornando sumamente dificultoso pensar los modos y las prácticas de la emancipación en nuestros días. La gubernamentalidad neoliberal piensa al gobierno desde la economía política, coloca en el nivel de leyes naturales a las relaciones sociales entre los hombres.

El *homo economicus* es el sujeto de esta gubernamentalidad. Es el individuo que responde a su interés, se define por sus elecciones individuales y sigue su deseo. La felicidad del conjunto será la suma de las felicidades individuales, conseguida a base de satisfacer las preferencias y deseos.

201 Ver principalmente las obras Seguridad, Territorio, Población (2009) y El nacimiento de la biopolítica (2012)

La naturalidad atribuida a las leyes del mercado y la prevalencia de la lógica económica en toda práctica social, desde la maternidad hasta las relaciones laborales, logra lo que en otros textos Foucault proponía como objetivo del ejercicio de poder que se configura al calor del desarrollo del capitalismo: reducir las capacidades políticas de los individuos y expandir su productividad en términos de utilidad.

Si la subjetividad que produce el neoliberalismo concibe su realización en términos de acumulación de satisfacción individual porque el único modo de entender el mundo social es bajo la matriz económica, el sujeto se reconocerá en ese mismo terreno asociado a las chances de ser un buen jugador en el sistema. Los merecimientos y reconocimientos serán en función de mostrar que ese sujeto es un buen *homo economicus*, que invierte correctamente en sí mismo para obtener beneficios. Ser un buen homo economicus implica desconfiar de lo público como instancia en la que se juega el interés general, porque es absurdo pensar más allá del deseo individual.

En la huella dejada por estas reflexiones de Foucault, Cristian Laval y Pierre DArdot (2013) señalan que no hay que entender al neoliberalismo como una ideología y una política económica acorde con ella. El neoliberalismo es un modo de construcción de relaciones sociales, de modos de vida, de subjetividades. Es la nueva razón del mundo, la racionalidad política a través de la cual comprendemos el mundo y actuamos en él. Sus normas configuran la forma de existencia de las sociedades modernas a través de la generalización de la competencia como modo principal de vínculo entre los sujetos, de la imposición del modelo del mercado en todos los ámbitos de la vida social y de la transformación de los individuos en empresarios de sí mismos. Esta colonización de las formas de vida se produce en diversas dimensiones: en lo político a través de la conquista del poder por parte de fuerzas políticas que responden al neoliberalismo; en el aspecto económico a través del auge del capitalismo financiero globalizado, en lo social, a través de la individualización de las relaciones entre los sujetos, en detrimento de los vínculos solidarios y cooperativos, en lo subjetivo, a través del surgimiento de ese nuevo sujeto que se ve a sí mismo como capital humano.

Como afirma Wendy Brown (2016), los individuos son empujados a invertir en sí mismos para crearse sus propias oportunidades de éxito, en un contexto en que el Estado se ha retirado de ámbitos capaces de garantizar acceso a oportunidades de desarrollo. La racionalidad neoliberal mercantiliza todos los ámbitos de la vida social, de modo que los sujetos se comportan como capital humano, cuyo vínculo con los otros se asienta en el afán de sacar ventaja.

Los autores franceses advierten que no es posible sostener que el neoliberalismo sea una ideología o creencia falsa que será posible revertir en base a demostrar mediante hechos objetivos sus fallas y consecuencias catastróficas. Comprenderlo como una lógica que produce los modos en que somos gobernados pero también en base a la cual nos vemos a nosotros mismos y a los demás es el primer paso para pensar estrategias que permitan desarticular la racionalidad mediante la cual nos domina.

Neoliberalismo y universidad

Luego de la recuperación democrática que abrió las puertas nuevamente a los y las jóvenes a los claustros universitarios, la década del 90 significó no solamente la pelea contra la privatización sino también un cambio profundo en el modo en que los sujetos universitarios se ven a sí mismos, se encuentran con los otros, se juzgan y se proyectan. Sin duda, la Ley de Educación Superior fue un punto de inflexión en este camino. Dos ejemplos bastarán para graficarlo.

Fue en los 90 justamente cuando se implementó el Programa Nacional de Incentivos, el cual, tal como apunta Rinesi (2015), significó el modo de compensar, por vía precaria, unos salarios docentes pauperizados a niveles inéditos, a cambio de la aceptación de una evaluación según la producción investigativa. El problema fue que, con el paso de los años, la remuneración en concepto de incentivo dejó de tener el impacto de aquellos tiempos en los ingresos. Sin embargo, la lógica de la productividad según criterios mercantilistas ya había sido internalizada por la comunidad docente como sinónimo de excelencia y status. El efecto más exitoso de esta política fue la naturalización de las prácticas académicas ligadas a las evaluaciones del programa de incentivos, de manera tal que nos resulta difícil imaginar modos alternativos de ejercer nuestras investigaciones por fuera de estos condicionamientos.

Otro efecto colateral de esta lógica es la proliferación de proyectos y programas de investigación al interior de las universidades, indispensables para sostener el sistema que rodea al programa de incentivos, pero también para sostener el sistema de asignación de becas y de acreditación de la tarea investigativa en el curriculum de cada cual. Estos proyectos, por lo general (o al menos en nuestra disciplina y en nuestra universidad) implican escasísimos recursos respecto de lo que se pretende llevar adelante, esto es, un grupo de investigación, del que el sistema espera, además, que se vaya consolidando. Por otro lado, el sistema exige que después de una cierta cantidad de años las personas dirijan proyectos, si pretenden ascender en la escala del ser investigador. Como consecuencia de ello, se produce una notable y absurda fragmentación de los temas de investigación, constituyéndose pequeñas células de docentes-investigadores, que se agrupan alrededor de pequeños temas, con casi ningún recurso para llevar adelante sus tareas, al solo efecto de conservar el capital simbólico cristalizado en el ítem "categoría de investigador", el cual, hoy en día, no reporta grandes ingresos en dinero sino que sólo suma para la autocomplacencia y el (pretendido) reconocimiento de los pares.

El sujeto universitario formateado por la producción de subjetividad neoliberal es lo más parecido al individuo posesivo del que habla Macpherson. Dueño de sí mismo y sus capacidades, lucha en una competencia interminable por intercambiar del modo más útil su fuerza de trabajo por bienes reales o simbólicos. O, en términos foucaultianos, el sujeto universitario se comporta como un *homo economicus* ávido de acumular certificaciones y reconocimientos que acrecientan su capital simbólico sin que necesariamente redunde en mejores modos de enseñar y aprender.

Sin embargo, al mismo tiempo, la Universidad Pública constituye de los pocos y más férreos bastiones de resistencia contra las embestidas del neoliberalismo, que busca no sólo desprestigiarla sino acabar con aquellos principios rectores, no digamos ya de la Educación Superior como derecho, sino además, de casi cualquier derecho que hasta hace muy poco parecía garantizado.

La comunidad universitaria, como tal, como comunidad, es refractaria cuando se intenta avasallar los derechos conquistados, cuando se cuestiona el carácter de bien público de la educación superior, cuando se atenta contra las instancias democráticas al interior de la institución, pero también reacciona contra el avasallamiento de los derechos de la ciudadanía en general. Pareciera que la vida de los universitarios estuviera atravesada por esta contradicción: una subjetividad atada a las prácticas del emprendedurismo individualista, al tiempo que combate contra diversas dimensiones de ese modo de gobierno que la sujeta.

Salir de la encrucijada

La pregunta que se plantea es por la posibilidad de superar creativamente esa dualidad. El ánimo de la juventud que llevó adelante la Reforma del 18, a menos de un año de su centenario, fue el convencimiento de que no es posible luchar contra los poderes que nos oprimen sin un proyecto emancipador, colectivo y solidario. Un proyecto capaz de superar la lógica individualista en la tarea cotidiana para empezar a pensar nuestro quehacer como necesariamente unido al del resto de la comunidad en la que lo desarrollamos. Un proyecto que tome como punto de partida la desconfianza por las jerarquías, las fragmentaciones y los privilegios, en la afirmación de que sólo es posible producir educación superior e investigación de calidad en una universidad democrática si nos reconocemos como pares, como iguales. Superar la lógica insular con la que se lleva a cabo hoy la tarea universitaria implica reemplazar unas prácticas competitivas e individuales por modos cooperativos de producir docencia, investigación y extensión. El tendido de redes, los espacios de encuentro, la posibilidad de discutir y darnos a nosotros mismos los criterios de calidad y excelencia son un camino productivo para encaminar nuestras prácticas en el mismo sentido que nuestros ideales.

Bibliografía

Brown, Wendy (2016) *Un pueblo sin atributos,* Barcelona, Malpaso ediciones.
Foucault, Michel (2009) *Seguridad, Territorio, Población*, Bs. As. Fondo de Cultura Económica
Foucault, Michel (2012) *Nacimiento de la Biopolítica,* Bs AS, Fondo de Cultura Económica
Laval, Cristian y DArdot, Pierre (2013) *La nueva razón del mundo,* Barcelona, Gedisa
Rinesi, Eduardo (2015), *Filosofía (y) política de la Universidad*. Bs. As, Ediciones UNGS.

Algunas consideraciones acerca del ideologema "revolución" en *La Montaña. Periódico socialista revolucionario* (1897)

Ana María Risco
anamrisco@gmail.com
UNT-INVELEC-CONICET

Palabras clave: Revolución, política, ideologema, lenguaje

Resumen

En su calidad de órgano de expresión, foro de debate y formador de la opinión pública,[202] el periódico se constituye en uno de los principales divulgadores y constructores de la noción de política, de acuerdo con una línea ideológica particular. Por medio del empleo de un lenguaje intencionadamente dirigido hacia la concreción de los fines partidarios, un sector de los periódicos argentinos publicados a fines del siglo XIX se caracteriza por constituir una arena política cuyo público a veces resulta demasiado acotado, lo cual repercute en las proyecciones futuras de sus postulados iniciales.

Entre los meses de abril y septiembre de 1897 se publica en Buenos Aires *La Montaña. Periódico socialista revolucionario*, bajo la dirección de José Ingenieros y Leopoldo Lugones. Horacio Tarcus ha caracterizado dicha iniciativa como "el derrotero del ala socialista-romántico-revolucionara que Ingenieros y Lugones animaron entre los años 1896 y 1898 en el seno del Partido Socialista" (2009/2011: 10). De acuerdo con esta caracterización, en el presente trabajo se analizará la configuración que el propio periódico realiza de las categorías "revolución" y "revolucionario", tomando como punto de partida su propio título y el texto titulado "El factor revolución" de José Ingenieros (N°1, 01/04/1897). Se busca captar la construcción de una significación particular que aporta dicho periódico en el contexto de la época.

El análisis se realiza siguiendo las consideraciones teórico-metodológicas, por una parte, de Celia del Palacio Montiel (2014), entre otros, sobre el abordaje de los medios de comunicación desde un punto de vista histórico en permanente cambio y construcción; y, por otra parte, de la sociocrítica de Edmond Cros ([2003] 2009), que tiene como punto de partida los aportes de Mijail Bajtín y su círculo sobre el ideologema. En este sentido, Javier Torres Vinda advierte que los planteos de Bajtín y de su grupo sobre el signo ideológico o ideologema residen en la demostración de la relación de lucha existente en el interior del lenguaje por la significación, de modo que "todo ideologema traduce lo real en «texto» (tejido, campo de lucha) o sistema de valores en diálogo con un horizonte ideológico u «horizonte de expectativas"» (2007: s/p).

202 Siguiendo a Celia Del Palacio Montiel (1997), consideramos la relación entre opinión pública y "espacio o esfera pública", distinción tomada de Jürgen Habermas.

Fuente

La Montaña, periódico socialista revolucionario (1897), ([1996] 1998), Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Bibliografía

Cros, Edmond. ([2003] 2009). *La Sociocrítica.* Madrid: Arco/Libros.

Del Palacio Montiel, Celia (2004). "Para una metodología de análisis histórico de la prensa", *ALAIC* (actas), Perú.

Del Palacio Montiel, Celia. (1997). "Esfera pública y prensa. Inicios del periodismo en Guadalajara (1809-1835)". En *Comunicación y Sociedad*, n° 31, septiembre-diciembre, pp. 121-150.

Tarcus, Horacio (2007). Marx en la Argentina. Sus primeros lectores obreros, intelectuales y científicos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Tarcus, Horacio (2009/2011). "Espigando la correspondencia de José Ingenieros. Modernismo y socialismo fin-de-siècle". En *Políticas de la memoria*, N° 10/11/12, pp. 97-122.

Tarcus, Horacio (2017): "Socialismo revolucionario, sociología y modernismo. La experiencia de José Ingenieros y Leopoldo Lugones en La Montaña". En *AMERICALEE. El portal de publicaciones periódicas latinoamericanas del siglo XX*, disponible en línea en URL: http://americalee.cedinci.org

Torres Vinda, Javier (2007): "El concepto de ideología en Mijail Bajtín". En *América Latina en movimiento*. Artículo disponible en línea en el siguiente enlace URL: https://www.alainet.org/es/active/18143#comment-0

La metáfora en la argumentación: desde la función cosmética al rol gnoseológico

Ingrid Placereano
placereanoingrid@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: metáfora, argumentación, conocimiento.

A fines del siglo XIX y, sobre todo durante el siglo XX, el interés por la metáfora se incrementó desde diversas disciplinas. En el caso de la filosofía este regreso de la metáfora a la escena filosófica puede relacionarse con el giro lingüístico y la actitud por él inaugurada de convertir al lenguaje en un objeto especial de investigación.

Hablo de regreso porque en realidad la metáfora acompañó a la filosofía desde sus inicios, no sólo con su presencia en los textos de diferentes pensadores, sino incluso como objeto de análisis. Así, Aristóteles es el primero en elaborar una definición de metáfora que para muchos sigue vigente hasta hoy: traslado a una cosa de un nombre que designa otra. Aristóteles aborda el tema de la metáfora tanto en su *Poética* como en su *Retórica*, dando lugar a lo que hoy podría considerarse como un debate en torno a la función de la metáfora. Para Ricoeur, la metáfora está a caballo entre ambas disciplinas; si bien su estructura se mantiene, su función es diferente porque los objetivos retóricos y poéticos no son los mismos.

A partir de la interpretación que Quintiliano y Cicerón hacen de los escritos de Aristóteles surge la llamada teoría tradicional, que sostiene que la metáfora es sólo una figura ornamental, caracterizada por ser un símil abreviado, que cumple en la retórica una función persuasiva. Esta concepción está acompañada además de la idea de que puede generar confusión y, por lo tanto, es recomendable mantenerla alejada de los discursos con pretensión de rigurosidad y sólo puede ser aceptada en el lenguaje poético o ficcional.

Estas ideas continuaron en general durante la Edad Media y la Modernidad, salvo algunas excepciones en las que podemos incluir al Historicismo lingüístico de Vico y al Romanticismo, que exaltarán las características emotivas de la metáfora, aunque no se detendrán demasiado en sus proyecciones cognitivas. Habrá que esperar hasta fines del siglo XIX y al siglo XX para que esto suceda.

En la actualidad, como dijimos al comienzo, la metáfora es abordada desde numerosas posiciones, algunas que continúan con la teoría tradicional y otras que sostienen que la metáfora cumple un importante rol gnoseológico en la relación que el hombre establece con la realidad. Al decir de Margarita Vega Rodríguez: "la trayectoria que ha seguido la teoría de la metáfora (es): primero desde su semántica, como una instancia que pertenece al lenguaje, hasta su posterior conexión con procesos cognitivos que podrían denominarse por extensión metafóricos y, por último, en su capacidad de redescribir o crear la realidad" (2004, p. 37) Lo interesante aquí es que, para esta autora, estos elementos ya estarían prefigurados como

soportes en la concepción aristotélica, a partir de la relación entre lenguaje, conocimiento y realidad.

En este trabajo, entonces, me propongo mostrar estos cambios, dentro del campo de la argumentación respecto a la metáfora. Para ello abordaré algunos autores contemporáneos que complejizan y enriquecen la teoría tradicional, planteando incluso nuevas lecturas de la concepción aristotélica.

En primer lugar, tomaré a Chaïm Perelman, representante de la Teoría de la Argumentación, quien parte de la definición de Aristóteles, pero, a diferencia del Estagirita que considera todo tropo como una metáfora, este autor centra su análisis en el último caso tratado: la analogía. Así, define a la metáfora como una analogía condensada, a fin de analizar su estructura y mostrar su rol en la argumentación. Asimismo, plantea que entre los términos presentes en una metáfora no se plantea una igualdad simétrica, con la consiguiente posibilidad de sustitución, sino más bien una asimilación que tiene por fin aclarar, estructurar y evaluar el tema. Esto pone de manifiesto que para Perelman las metáforas no son figuras que sólo embellecen los discursos, sino que aportan algo a la comprensión de los mismos. Sin embargo, este autor mantiene una lectura tradicional de la postura aristotélica.

Diferente es la postura de Matthew Wood quien se basa en autores como Ricoeur e Irene Tamba-Mecz para ensayar otra lectura de Aristóteles que muestre la presencia de aspectos cognitivos en el abordaje de la metáfora.

Por un lado, sostiene que el Estagirita se compromete, tanto en la *Poética* como en la *Retórica*, con una teoría vertical de la metáfora, en lugar de una teoría horizontal como los intérpretes clásicos sostuvieron. Mientras la teoría horizontal plantea que en la metáfora se da el traslado desde el sentido literal de una palabra a su sentido figurado, en la teoría vertical se afirma que ese movimiento se da en una palabra que pasa de una cosa a otra. Es decir, que en el primer caso la metáfora se mantiene en el plano lingüístico, mientras que en el segundo atañe ya a la relación entre las palabras y las cosas. "La palabra no cambia de significado, es la cosa la que cambia provisionalmente de nombre." (Vega Rodríguez, 2004, p. 103) Esto permite incluso reinterpretar los ejemplos dados por el propio Aristóteles que, desde la teoría tradicional, se consideran confusos con respecto a la clasificación dada por el filósofo griego.

Por otro lado, Wood considera que Aristóteles intentó llevar a cabo una reforma, tanto de la poética como de la retórica, a fin de convertirlas en verdaderas *techné*. Esta reforma se llevaría a cabo siguiendo dos criterios propuestos por su maestro Platón, quien, como sabemos, negó el carácter de *techné* a estas actividades en varios de sus diálogos. Así, Aristóteles consideró que aquel que quisiese dedicarse a estas disciplinas debía basarse en un conocimiento adecuado de las cosas de las que se ocupaba -criterio epistémico- y no perseguir solamente del agrado del auditorio sino también de su bienestar -criterio ético-. Con esta reorientación hacia la Verdad y el Bien, la retórica y la poética podrían convertirse en artes con valor educativo; y la metáfora sería en ambas la figura más importante.

Finalmente, pretendo abordar este tema a partir de una postura claramente cognitiva, como la propuesta por Lakoff y Johnson. Estos autores parten de la idea de que la metáfora no es sólo un recurso lingüístico que busca embellecer el discurso, sino que se trata de un modo de aprehender determinados fenómenos. Es por ello que sostienen que las metáforas no sólo están presentes en discursos literarios o argumentativos, sino que forman parte de nuestra vida diaria e impregnan el lenguaje cotidiano. En ellas se establecen conexiones entre dos dominios o campos semánticos, llamados "dominio meta" y "dominio fuente". Además las metáforas son históricas y dependen del contexto cultural en el que surgen. Así, a partir del análisis de las metáforas empleadas en un discurso argumentativo pueden inferirse los esquemas conceptuales a las que responden.

En resumen, veremos en este trabajo que en la actualidad se reconocen aspectos de la metáfora que están ligados directamente al conocimiento y que fueron dejados de lado por la teoría tradicional.

Bibliografía

Aristóteles. (1999). *Poética.* Madrid, España: Ed. Gredos.

Aristóteles. (1999). *Retórica*. Madrid, España: Ed. Gredos.

Black, Max. (1966). *Modelos y metáforas*. Madrid, España: Ed Tecnos.

Femenías, María Luisa. (1996). Conocimiento y metáfora en Aristóteles. *Revista Memoria Académica*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Lakoff, George. (2017). No pienses en un elefante. Madrid, España: Ed. Península.

Lakoff, George y Johnson, Mark. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, España: Ed. Cátedra.

Ricoeur, Paul. (2001). *La metáfora viva*. Madrid, España: Ed. Trotta.

Vega Rodríguez, Margarita. (2004). *Aristóteles y la metáfora*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.

Wood, Matthew. (2015) *Aristotle and the question of metaphor*. Otawa, Canadá: University of Ottawa, 2015

Kant con Sade en la interlocución Foucault-Lacan.

Mariano Paz
marianopaz229@hotmail.com
Facultad de Psicología UNT

Palabras clave: límite, transgresión, afuera, partición, pliegue

Resumen

En el presente trabajo intentaremos retomar la tesis del diálogo Foucault-Lacan sobre determinismo y libertad. Más puntualmente abordaremos dicho diálogo desde la orilla foucaulteana a partir de la mediación de la literatura moderna que funcionará en el pensamiento del filósofo francés como el ámbito de exploración privilegiado en busca de recuperar una experiencia subjetiva no capturada ni en el orden discursivo de la filosofía ni en el despliegue objetivante de las disciplinas psi. Para ello exploraremos de la mano de los aportes de Judith Revel (2004), Éric Marty (2011) y otros una revisión de textos sobre la literatura escritos por Michel Foucault (1996) durante el decenio arqueológico, reafirmando la no marginalidad de dichos escritos en el desarrollo del "pensamiento Foucault". Finalmente daremos revisión al escrito Prefacio a la transgresión al que consideramos de gran *importancia* en el inicio de la interlocución de Foucault con el psicoanálisis de Jacques Lacan, punto este último que permanecerá abierto hasta la posibilidad de reanudar la interlocución desde la orilla del psicoanálisis.

En 1962 Jacques Lacan (1998) escribe un texto que resultará bastante célebre y que integrará el volumen final de sus famosos *Escritos* de 1966. Destinado a servir de presentación al tercer volumen de las obras completas de Sade en el iban a ser publicadas *Justine o los infortunios de la virtud* y *La filosofía en el tocador, Kant con Sade* –tal el título con el que será reconocido- tendrá un destino enredado a partir de diferentes vicisitudes y será finalmente publicado en la revista *Critique* de abril 1963.

En dichos de Élisabeth Roudinesco (2000) este texto hermético pero admirable estaba todo él atravesado por la lectura que Lacan acababa de hacer de la *Historia de la locura* de Michel Foucault (2012). Cierto o no, consta sin embargo en una nota al pie del autor una recomendación explícita de la lectura del libro de Foucault -especialmente la tercera parte- al que califica de "admirable". Dicha nota señalaba el acuerdo del psicoanalista a ubicar en articulación a Kant con Sade de un modo similar a lo efectuado por Foucault, pero con una factura a beneficio del psicoanálisis. Así, *La filosofía en el tocador*, publicada en 1975, y donde se incluía el panfleto "Franceses, un esfuerzo más", revelaba la verdad de *La Crítica de la razón práctica* aparecida en 1978, articulación que se produce simultáneamente al surgimiento del sujeto de derecho. En esa interpretación lacaneana, el *mal* en el sentido de Sade es presentado como un equivalente del *bien* según Kant en el punto en que ambos enuncian la sumisión de

un sujeto a la ley. Sin embargo mientras Sade hace surgir al *Otro* en la figura del atormentador, dejando aparecer el objeto de deseo (objeto *a*), Kant hace aparecer el objeto proponiendo una teoría de la autonomización del sujeto por medio del derecho: así el objeto reprimido en la teoría del deseo de la moral kantiana resulta ser el mismo sobre el cual recae el brillo del discurso sadiano, confiriendo una particular simetría de opuestos entre el imperativo de uno y de otro.

Si bien no encontramos referencias biográficas de la recepción de *Kant con Sade* por parte de Foucault, constatamos que el filósofo participa del equipo editorial de la revista *Critique* por aquel entonces en la que fue convocado por Georges Bataille -quien falleció 2 de Julio del año anterior-. La primera gran matriz de la exterioridad aparece en un homenaje evidente a Bataille, Foucault (2008) le consagra un formidable texto que publicará en *Critique* en Septiembre de 1963: *Prefacio a la transgresión*. Judith Revel (2004) señala la importancia de este texto tenido a veces como marginal respecto a la obra del filósofo en tanto en él se despliega un de las tres matrices teóricas de la noción de "exterioridad" que va a recibir una gran reelaboración durante los años 70 en el esquema de sus investigaciones biopolíticas. El funcionamiento de esta matriz es el siguiente: no hay *límite* que no llame a la *transgresión*, lo que significa que no hay *espacio* que no sea también, inmediatamente, designación de su propia *exterioridad*. Porque un límite es siempre un acto de *partición* (partage), esa que bosqueja, al borde de su propia función de contención, la posibilidad del gesto que la niega: ella es entonces a la vez, lo que rechaza el "pasaje del límite" y lo que lo funda. A pesar de todo la noción de trasgresión es abandonada prontamente por Foucault, esto debido a que el lazo dialéctico que parece unir el límite a su propia transgresión pueda también ser leído en otro sentido: la transgresión, es también, siempre, la reafirmación ineluctable de un límite. Independientemente del asunto referido a la evolución posterior de esta problemática en la elaboración conceptual de Foucault, resulta claro que el problema de los determinismos de la subjetividad y de las estrategias de liberación de la misma, es el asunto que está en juego y al que se puede seguir como hilo rojo a lo largo de su obra. Así la emergencia histórica de la noción de límite es celebrada por Foucault por producir una "agitación en el pensamiento", ya que el límite supone la imposibilidad "de añadir impunemente al lenguaje la palabra que va más de todas las palabras" y que se expresa de manera brillante en la concepción batailleana del erotismo. En esto lee Eric Marty (2011) hay en Foucault el rechazo de *un* trascendental, cualquiera que sea, lo que se ubica al mismo nivel de aquel rechazo de Lacan a la existencia de una metalenguaje, de una palabra que pudiera constituir la clave de un lenguaje o de todos los otros.

Es claro que el interés de Foucault en Bataille es el de poder extraer de su anti-filosofía lógicas de funcionamiento que pudieran ser aplicadas al problema de la objetivación y captura del sujeto por las prácticas y los discursos (más tarde por los dispositivos), territorio sobre el que va a intentar desplazar el modelo del límite y la transgresión. En este plan, en *Prefacio a la transgresión*, Foucault va a revenir sobre la figura de Sade -a quien ha hecho funcionar ya desde

Historia de la locura como boya o demarcador significante de los cambios en los regímenes de visibilidad que sostienen diferentes experiencias referidas a la locura. Pero lo novedoso en este artículo -como lo señala muy bien Eric Marty- es que aquí la filosofía crítica kantiana es convocada por Foucault para tomar un lugar muy próximo de la posición sadiana, en tanto que "pensamiento límite de la razón", el criticismo es el punto de partida necesario para poner en funcionamiento la transgresión que es solidaria a ella. La interrogación kantiana se cierra sobre el proyecto antropológico que, en lugar de permanecer en la puesta en cuestión del ser y del límite, va a desembocar en Hegel, en el pensamiento dialéctico de la contradicción y de la totalidad. Tema que se retomará en *Las palabras y las cosas* (Foucault, 1969). Se trata, como vemos, en la crítica foucaulteana de una operación compleja que implica asociar *límite* y *transgresión* como participantes de *una* y la *misma* estructura de pensamiento. Sade es entonces quien hace del gesto kantiano del límite el gesto mismo del sujeto moderno, en la medida en que Sade va a través de la transgresión, a asegurar a este límite su verdadero valor de línea, de trazo, de partición (partage) que designa una ausencia y que dirigiéndose a ella el pensamiento se aboca a la aventura de lo imposible, del juego, de la diferencia. Así con Sade el lenguaje del límite encuentra su escritura que es la de un lenguaje no dialéctico.

En el presente trabajo analizaremos los textos y autores referidos en este resumen e intentaremos mostrar la lógica común de la operatoria de Foucault y Lacan quienes trabajan construyendo el pliegue topológico del discurso, desplazando las particiones históricas o las subjetivas, a los fines de tornar visibles estructuras subyacentes que funcionan limitando el despliegue de los sujetos o de su deseo.

Bibliografía

Foucault, M., (1996) De lenguaje y literatura. Introducción de Ángel Gabilondo. Barcelona, España: Paidós.

(2012) Historia de la locura en la época clásica. Vol. I y II. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

(1969) Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. 2a ed. México DF., México: Siglo XXI.

(2008) "Préface à la transgression". En Dits et écrits, t. I. 1954-1975. Paris, Francia: Gallimard.

Lacan, J., (avril 1963) "Kant avec Sade" ». En Revue Critique Nº. 191. pp. 291-313.

(1998) "Kant con Sade". En Escritos tomo 2. México DF, México: Siglo veintiuno editores.

Lanceros, P., (1996) Avatares del hombre. El pensamiento de Michel Foucault. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Marty, E, (2011) Pourquoi le XXe siècle a-t-il pris Sade au sérieux. Paris, Francia : Fiction & Cie-Seuil.

Revel, J., (2004) Naissance littéraire du biopolitique. En Actes du colloque de Cerisy - juin 2001, sous la direction de Phillipe Artières. Paris, Francia: Editions Kimé.

Roudinesco, E., (2000) Lacan esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Muerte y resurrección de una lengua. Representaciones del latín en letrados argentinos del siglo XIX

Luis Marcelo Martino
luis.marcelo.martino@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán – CONICET

Palabras clave: Latín, generación romántica, "lenguas muertas"

En el presente trabajo nos proponemos revisar algunas representaciones del latín presentes en escritos auto- y biográficos de intelectuales argentinos del siglo XIX. Nos centraremos concretamente en *Mi vida privada que se pasa toda en la República Argentina*, de Juan Bautista Alberdi; *Autobiografía*, de Vicente Fidel López; *Mi defensa* y *Recuerdos de Provincia*, de Domingo Faustino Sarmiento, y *Estudio sobre las obras y la persona del literato y publicista argentino D. Juan de la Cruz Varela*, de Juan María Gutiérrez. La instancia de producción y/o publicación de los textos de nuestro corpus se ubica en la segunda mitad del siglo XIX. Cabe aclarar, no obstante, que las representaciones analizadas están ancladas, en su mayoría, en la primera mitad de dicho siglo, años de formación de los letrados considerados. Esta afirmación no implica desconocimiento de la particular dinámica de la memoria, con sus operaciones de distorsión, recreación y adición a los recuerdos de contenidos del presente.

Un concepto clave de nuestro trabajo es el de "lenguas muertas", con sus diferentes matices y connotaciones, algunas de ellas peyorativas. Francisco Rodríguez Adrados (2004) remonta el empleo de esta expresión a 1580, afirmando que estaría testimoniada en los *Comentarios a Garcilaso* de Fernando de Herrera, quien apela al término "reliquias" para referirse a estas lenguas. Por otra parte, el *Diccionario de Autoridades* (1726) recoge la ya entonces tradicional distinción entre las lenguas muertas y las vivas, remitiéndose a la inmutabilidad y ausencia de un uso común o cotidiano de las primeras. Claude Hagège (2002), a su vez, apela al conocimiento establecido y aceptado socialmente para definir las "lenguas muertas" por la inexistencia de hablantes o usuarios. Sin embargo, este último autor relativiza esta definición y sostiene que, al ser el latín y el griego lenguas que todavía se enseñan en algunas instituciones del sistema educativo, tendrían una suerte de continuidad simbólica.

Debemos tener en cuenta que la categoría de "lenguas muertas" surge como resultado de dos procesos que se registran simultáneamente en el Renacimiento europeo: uno de consolidación de las lenguas romances y otro de fijación del latín en el estadio clásico. Esta dialéctica entre "lenguas muertas" y "vivas" entronca directamente con la llamada "querella de antiguos y modernos".

En los letrados argentinos analizados en nuestro trabajo se verifican distintas posturas frente al latín: su rechazo por considerarlo un "idioma muerto", en las palabras despectivas de Alberdi; la oscilación entre valorarlo por su utilidad como dispositivo de aprendizaje de otras

lenguas y descartarlo por la inutilidad de su estudio, presente en Sarmiento; la evocación placentera de López de su aprendizaje; la consideración de Gutiérrez como una "lengua perfectísima". En el presente trabajo, contexualizaremos debidamente y analizaremos dichas posturas, poniéndolas en diálogo.

Fuentes

Alberdi, J. B. (2010). "Mi vida privada que se pasa toda en la República Argentina", en J. B. Alberdi. *Palabras de un ausente y otros escritos íntimos* (pp. 159-193). Buenos Aires: Emecé.

Gutiérrez, J. M. (1871). Estudio sobre las obras y la persona del literato y publicista argentino D. Juan de la Cruz Varela. Buenos Aires: Imprenta y Librería de Mayo.

López, V. F. (s/f). Evocaciones históricas. Autobiografía. La Gran Semana de 1810. El Conflicto y la entrevista de Guayaquil. Buenos Aires: W.M. Jackson.

Sarmiento, D. F (1897). "Los emigrados". En *Obras de D. F. Sarmiento*, tomo XIV (pp. 359-403). Buenos Aires: Imprenta y Litografía Mariano Moreno.

---------- (2011). *Recuerdos de provincia. Mi defensa*. Buenos Aires: Emecé.

Bibliografía

Bourdieu, P. (2014). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüisticos. Buenos Aires: Akal.

Domínguez, M. C. (2013). Usos del latín en los procesos de configuración cultural y educativa del Cono Sur en el siglo XIX. Tesis de posgrado. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.920/te.920.pdf

---------- (2016). "Un diálogo con la tradición clásica latina en la Argentina del siglo XIX: continuidades y rupturas", Anclajes, XX.2, pp. 17-32.

Hagège, C. (2002). No a la muerte de las lenguas, Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez Adrados, F. (2004). "Griego y latín ¿lenguas muertas?", Estudios Clásicos, 125, pp. 7-16.

La noción de metáfora nietzscheana. Una reflexión sobre el Humanismo

María Mercedes Risco
mmrisco@yahoo.com
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: metáfora, lenguaje, saber, humanismo

Hoy todos estamos familiarizados con el término "humanismo". Se lo aplica para referirse a la gramática, la retórica, la poesía, las lenguas clásicas como el latín y el griego, pero también en el ámbito de las artes y de la cultura en general, de la historia, la política, la educación y la filosofía. Se habla del "humanismo clásico" para referirse al humanismo de los antiguos, pero también de un "humanismo cristiano", medieval, y del renacer de los valores de la antigüedad clásica con el "humanismo renacentista". En el siglo XX, se resaltó el vínculo del humanismo con el existencialismo y, asimismo, con el anuncio de la "muerte del hombre" se planteó la cuestión del "fin del humanismo".

El punto de partida de estas reflexiones será el proyecto del humanismo renacentista y sus distintas lecturas. Es sabido que la llamada "pérdida del centro" trajo consigo el "giro antropológico" del pensamiento, la exaltación de los valores humanos y un modelo de hombre nuevo desafiado a darse a sí mismo su lugar en el mundo. La autopercepción del hombre como un pequeño todo (Nicolás de Cusa) con la potencia de llegar a ser cualquier cosa signó su dignidad (Pico de la Mirándola). La posibilidad de ocupar el lugar que él mismo determine en la historia y en la sociedad marcó el carácter abierto de su existencia, oscilante entre sus funciones instintivas y su inteligencia, expuesto a su libre elección. Con el sello de "hacedor" de su propio destino, el hombre transformó la concepción del saber imprimiendo en él una dimensión práctica, al servicio de su vida y de su bienestar.

En torno a esta actitud nace la "ciencia moderna", sea ésta obra de Galileo, como lo interpreta Husserl en la *Crisis de las ciencias europeas*, u obra de Descartes, como lo juzga Heidegger en su artículo "La época de la imagen del mundo", de un modo o de otro, ella se presenta como una "mirada antropológica", como una "metáfora", en palabras de Nietzsche.

En el mencionado artículo de 1838, Heidegger señala el carácter disruptivo de este acontecimiento y lo asocia con el comienzo del humanismo, pues, considera que es un mismo proceso aquél en que el mundo pasa a ser imagen y aquél en el que el hombre pasa a ser sujeto, en el sentido de *subjectum.* En su "acepción histórica estricta", el humanismo designa entonces una interpretación filosófica del hombre que desde el hombre explica y valora la totalidad de lo existente. De ahí, según Heidegger, la filiación del humanismo con la ciencia moderna, ambos fundados en una "metafísica". Luego, en *Carta sobre el humanismo*, de 1946, criticando de modo más radical aún a la metafísica, el filósofo se plantea sobre la legitimidad de seguir

conservando o no el término "humanismo" cuando de lo que se trata es de alcanzar lo propiamente humano, la *humanitas* del hombre.

Estas distintas interpretaciones del humanismo renacentista y de su vínculo con la ciencia moderna no son las únicas. Foucault en *Las palabras y las cosas* nos enseña a ver que ella supone una concepción continua de la historia de la filosofía. Su noción de "episteme" se presenta en confrontación a ésta pues privilegia la discontinuidad antes que la continuidad y vincula las diferentes configuraciones del saber con distintas modos de ser del lenguaje. En el contexto de la episteme renacentista, que concibe el mundo a partir de las "semejanzas" y al saber fundado de las "signaturas" (signos que forman parte del mundo y que son semejantes a lo que designan), destaca la posición central que ocupa el hombre comprendido bajo "la categoría del microcosmos". Sin embargo, el hombre no tiene una existencia epistemológica autónoma en este contexto. La apuesta de Foucault va luego más allá, cuando, como contrapartida a la lectura heideggeriana, niega la posibilidad de una ciencia clásica del hombre pues, según él, en el marco de la episteme clásica, siglo XVII, donde se confiere un nuevo estatuto al signo, que ya no se asemeja a lo que designa sino que lo representa y cuyo paradigma es el "cuadro", la interrogación sobre la génesis del conocimiento no hace aparecer al hombre como origen, fundamento y dominio del saber. Sirva este breve recorrido para poner en evidencia la complejidad de la discusión en torno al significado del término humanismo para la filosofía, comprometido no sólo con valores e ideales, sino también con diferentes concepciones del lenguaje, del ser, de la verdad y de la historia.

Como un aporte para reflexionar sobre esta cuestión, en este trabajo me voy a remitir a la noción nietzscheana de metáfora a fin de vislumbrar una manera distinta de resignificar el término "humanismo". Tomando como eje la función transfiguradora de la metáfora, presente desde los escritos juveniles de Nietzsche, intento mostrar aquí que la interpretación del vínculo entre humanismo y saber está sujeta a distintos condicionamientos de la experiencia del mundo manifiestos en el lenguaje. La metáfora intuitiva se analizará como una herramienta liberadora del pensamiento, que promueve la creación de múltiples lazos con el mundo. Se intentará mostrar que por esta vía es posible recuperar a través del lenguaje la diversidad de la experiencia. Y que por ese camino nos topamos con la heterogeneidad en el seno de nuestras comunidades. La aceptación de lo diverso se presentará así como el desafío con el que nos enfrentamos para renovar el sentido del término "humanismo".

Lo que la Filosofía calla

Martín Estevez Araoz
martinestevez19@gmail.com

Palabras Clave: Categorías; Pensamiento Crítico; Academia.

Introducción

Creo que estamos viviendo un momento histórico en el que el lenguaje, al menos el del ámbito académico, empieza a quedarnos chico. Me resulta evidente que nuestras categorías, ya viejas, se tornan insuficientes para abarcar lo que el desarrollo de nuestro pensamiento requiere; resultan ineficaces para explicar nuestro día a día y contraproducentes a la hora de debatir el destino político de nuestras sociedades.

Creo que a la gran mayoría nos habrá ocurrido alguna vez encontrarnos en un aula en la que las preguntas que surgen en una clase no encuentran respuesta en los manuales que se usan para dictarlas. Esto no es, al menos no únicamente, un error del docente, sino que responde más bien a una estructura basada en esas mismas categorías, ya perimidas.

También me resulta evidente que hay sectores importantes que remarcan estas insuficiencias categoriales y que su demanda no es desatendida sin motivo. Hay una puja con quienes no quieren derrumbar los edificios construidos sobre estas viejas definiciones. Es en ese enfrentamiento donde se libra la batalla ideológica más importante, que radica en determinar quién les dará contenido a esas nuevas conceptualizaciones y cuáles serán esas definiciones.

Considero tarea de la filosofía abrir los caminos hacia esas nuevas definiciones. Y ésta, entre los embates de quienes la prefieren callada y la falta de rebeldía que pareciera atravesar en estos tiempos, no pareciera darse por aludida

Mi idea en el siguiente texto es exponer mi opinión respecto de las trabas tanto externas como internas con las que se encuentra la filosofía para ocupar el lugar que considero debe tener en estos tiempos.

La filosofía es un lujo

Tuve la desdicha de escuchar repetidas veces una frase que, además de ser un fiel reflejo de la mirada social, es terrible: *"La filosofía es un lujo"*. Iniciaré este análisis con la definición de "lujo".

Si uno busca "lujo" en "Google Diccionario" se encuentra con dos sentidos que se implican entre sí. Uno es "Cosa o conjunto de cosas prescindibles que suponen gran gasto de dinero o de tiempo" y el otro es "Exhibición o manifestación de riqueza". La pregunta es a cuál de estos sentidos hace referencia la frase, o mejor aún, si es que la frase hace alusión, efectivamente, a alguno de ellos.

Considero que un sentido no difiere mucho del otro, y la primera posibilidad que analizo es que la frase puede implicar ambos sentidos. La siguiente posibilidad es que sea dicha bajo la mirada del exhibicionismo. Otra posibilidad es la de que se aluda a su carácter de innecesaria o accesoria, rozando la intrascendencia. Y finalmente, existe la posibilidad de que no se refiera a ninguno de estos sentidos específicos de "lujo", sino que más bien busca expresarlo como un privilegio.

En relación con el exhibicionismo, es una cualidad que puede aplicar a la filosofía como a cualquier otro título de grado. Si llevamos esto al plano académico argentino actual, nos encontraremos con un contexto en el que la filosofía además lleva a cuestas una serie importante de prejuicios sociales y culturales. La frase en cuestión es sólo uno de ejemplos posibles de todas estas cargas.

Vinculado con la idea de gasto innecesario, recordemos que hay en el origen griego de este saber hay un sentido e interés primitivo que es el de querer entender Dentro de este origen, encontramos la figura de Sócrates, cuya actividad predilecta era dialogar con sus conciudadanos, poniendo a prueba la consistencia de sus afirmaciones y conocimientos. Lo que buscaba eran fundamentos. Esta búsqueda de fundamentos, no sólo repercute en los rigurosos edificios disciplinarios, sino también en la vida misma. Una vida sin reflexión filosófica es, una vida sedada, impersonal, incontrolable por propios y, en especial, manipulable por ajenos.

Quien promueva a la filosofía como accesoria y prescindible abre la puerta a una vida sin sentido.

> "El hombre que no tiene ningún barniz de filosofía, va por la vida prisionero de los prejuicios que derivan del sentido común, de las creencias habituales en su tiempo y en su país, y de las que se han desarrollado en su espíritu sin la cooperación ni el consentimiento deliberado de su razón." (Bertrand Russell, 1912)

Así comienza el debate sobre si la filosofía es una actividad apta para cualquiera.

"Hay que destruir el muy difundido prejuicio de que la filosofía es algo sumamente difícil por ser la actividad intelectual propia de una determinada categoría de científicos especializados o de filósofos profesionales y sistemáticos." (A. Gramsci, 1931). Me parece que, como casi cualquier disciplina, la filosofía tiene diferentes niveles de análisis y complejidad, y que a medida que se profundiza en ella, se requiere más formación y talento para afrontar sus problemas, como sucede con todas las ciencias. Todos tenemos acceso a ciertos niveles de complejidad, pero llega un punto en el que sin formación especializada y algún tipo de pasión por la disciplina, el camino resulta muy pantanoso. A este nivel apto para todo público lo llamaría "actitud filosófica". La definiría como una postura frente al mundo de no dar nada por sentado, de no dejar que las cosas nos pasen sin más, de no dejarnos llevar por mandatos e imposiciones sociales y culturales, de mirar con ojo crítico. Para ello, no necesitamos presentar una tesis sobre *Crítica a la Razón Pura* de Kant, ni doctorarnos en fenomenología

contemporánea. Gramsci utilizaba el concepto de "filosofía espontanea": "Conviene, por lo tanto, demostrar preliminarmente que todos los hombres son "filósofos", definiendo los límites y los caracteres de esta "filosofía espontánea", propia de "todo el mundo"..." (A. Gramsci, 1931). Cada pensador que leemos es un utensilio más en nuestra caja de herramientas filosóficas y que sin libro alguno difícilmente logremos desarrollar esta "actitud filosófica", pero no necesitamos ser Michel Foucault para reflexionar criticamente.

La Filosofía resulta, entre muchas otras funciones, emancipadora. Y esa libertad que provee asusta tanto a manipuladores como a manipulados. Para unos es mucho más fácil manejar a quienes no discuten y para otros, mucho más fácil dejar decidir a otro y no hacerse cargo de su propia vida. Es mucho más complicado vivir con "actitud filosófica", pero, a mis ojos, mucho más gratificante y, fundamentalmente, útil.

Considero que esta accesibilidad y su voraz apetito de entender, explicar y definir es lo que la pone a la filosofía en el papel que está llamada a ocupar en este camino de renovaciones y recategorizaciones.

De tibios y posturas

Otra fuerte acusación hacia la filosofía es la de ser “tibia” y si hay un adjetivo que me molesta es “tibio”, porque no solo significa aquello que no querría ser, sino que, además, está mal utilizado.

Considero “Tibio” a quien no se involucra, quien no se interesa.

Es más fácil controlar a alguien que se mueve por un manual, que alguien con pensamiento autónomo. Considero que caer en la estupidez de definirnos a través de posturas es caer en el juego de aquellos que no quieren que pensemos. Esto no significa que tomar cierta postura frente a alguna disyuntiva sea una estupidez, pero sí lo es juzgar a alguien por la suya o por la ausencia de ella.

No puedo desconocer que nuestras posturas comunican parte de nuestra forma de ser, pero eso está bastante lejos de definirnos.

Quizás, en estas cuestiones, el problema radique en el hecho de que nos preocupamos más por el “qué” que por el “cómo”. Considero que el “cómo” define, mucho mejor una persona que su “qué”. Ya que las posiciones pueden ser resultado de innumerables factores que los individuos no controlan (experiencias, estudios, relaciones, etc.), pero el proceso que realizan para llegar a ella es lo que sí está en sus manos. Es increíble cuánto más tenemos para aprender de quien piensa diferente con pensamiento crítico, que de quien sólo toma una postura.

Los tibios no carecen de postura, sino de búsqueda. Pueden encontrarse no solo en la neutralidad, sino en todas las posiciones existentes. Y la filosofía, más que tibia, es una de las mejores herramientas que tenemos para salir de imposiciones, de las categorías anticuadas y del binarismo.

El cómodo sillón de la Academia

La filosofía es incomoda ¿Para quién? Para quien le interesa que no haya pensamiento crítico, para quien necesita ese pensamiento para no ser manejado y, incluso, para el mismo filósofo. Lo que pasa es que quienes nos avocamos a esta disciplina, más que elegir convivir con una piedra en el zapato, le tenemos un cariño especial a dicha piedra.

Pero la filosofía no solo tiene trabas externas. Veo en el inconsciente colectivo de la comunidad filosófica una falta de rebeldía ante estas amarras, una mezcla de resignación ante los obstáculos impuestos con una subestimación de la *polis*. Afortunadamente, hay variados contraejemplos de gente que busca reivindicar esta disciplina, sin embargo, como comunidad, la filosofía se encuentra sentada en el cómodo sillón de la Academia.

Ese sillón tiene su magia porque ante tanto prejuicio y embate, encontramos y construimos en la Academia una salvaguarda. Allí podemos disfrutar gran parte de la "libertad" que el hostil afuera pareciera negarnos. También en ella se produce conocimiento y muy valioso, pero si queda guardado en la biblioteca de una cátedra es muy difícil capitalizarlo.

Este cómodo sillón lo es justamente porque es útil que así sea. Nos tienen muy entretenidos discutiendo entre nosotros, produciendo para adentro, pero cada segundo que pasamos discutiendo el sillón se achica. Un día miramos para afuera y encontramos "nuestros" espacios ocupados por otros, miramos para adentro y vemos que cada vez somos menos en un espacio más reducido.

Este siglo nos encuentra expuestos, solos y adormecidos. A lo que le podemos sumar el resurgir en el mundo de sectores conservadores y/o populistas (para los que la filosofía y el pensamiento autónomo son el enemigo público número uno), para terminar de constituir un contexto hostil en el que la supervivencia de nuestra disciplina no solo pende de un hilo, sino que la tijera está en las peores manos.

Entiendo que son horas de rebeldía y rebelión ante nuestros obstáculos, nuestros obstaculizadores y nuestra propia desidia. El contexto llama a la filosofía al mismo lugar que ocupó en su origen ateniense. La crisis social y política actual, como la que atravesaba la *polis* en los tiempos de Platón, necesita de la filosofía. Y, como sutil agregado, si ésta no se mueve, fatalmente perecerá.

Las corrientes

Hay en los pensadores una fuerte inclinación a encolumnarse tras una determinada corriente de pensamiento.

Estas corrientes son un conjunto de métodos y presupuestos desde los cuales interpretamos y pensamos la realidad. El dilema aquí es que, a mi parecer, estas tienen una tendencia a dogmatizarse y dogmatizarnos.

Es muy recurrente encontrar en la Academia engorrosas discusiones entre "ismos" y son éstas las que nos distraen de nuestro rol. Creo más conveniente embebernos en todas estas corrientes, ya que hay en cada una de ellas herramientas interesantes para trabajar, y esto es más fructífero que alinearse tras alguna de ellas.

No creo que haya que dejar de lado los debates entre líneas, ya que a partir de ellos se construyen muchas cosas. Pero considero que el ideal debiera ser lograr que las corrientes, más que divergir, converjan.

Las categorías

En primer lugar, aclararé a qué me refiero con categorías. Éstas son los conceptos que utilizamos para poder expresar, resumir y entender lo que nuestras percepciones captan del mundo. Esta es nuestra forma de razónar, casi automáticamente. Es así porque el mundo que nos rodea es sumamente variado y contingente, y siendo nuestro entendimiento limitado no podemos pensar cada objeto en su singularidad. Entonces delimitamos aquellas cualidades que tendremos en cuenta para definir un grupo de objetos bajo un mismo nombre.

El problema está en que funcionamos de la misma manera con aspectos más subjetivos como las sensaciones y sentimientos. Para éstos no hay parámetros de medición establecidos, tenemos pequeños atisbos de por dónde va la cosa, pero las diferencias entre definiciones de un mismo concepto en estos ámbitos son tan grandes que hasta pueden ser llegar a ser opuestas.

Aun así, pareciera ser posible construir definiciones intersubjetivas. Pero estas subjetividades mutan y lo hacen bastante rápido. La letanía con la que procedemos a revisarlas y lo vertiginoso que nos resultan los cambios categoriales, generan ataduras a definiciones antiguas que, hoy, resultan insuficientes.

Entre las discusiones actuales podemos encontrar numerosos ejemplos de conceptos a revisar. En el ámbito político, por ejemplo, nos seguimos manejando con categorías como "izquierda" y "derecha" que, al menos, necesitan redefinirse. En cuanto a las relaciones afectivas interpersonales encontramos nuevos conceptos, como el renombrado "poliamor", que a su vez también hacen base en ideas con definiciones anticuadas como "Amor", "Pareja", "Cariño", etc.

No son categorías que no se piensen desde la Academia. El problema es que se hace desde una sombra endogámica, de difícil acceso para un público general y con escaso contacto con la realidad actual.

Conclusión inconclusa

Finalmente, mi intención es que este texto, más que un paquete bien hecho y finamente cerrado, sea una apertura hacia diferentes metodologías, objetivos y desarrollos del pensar.

También pretendo que sea un sutil empujón hacia nuevas formas de entender la enseñanza y difusión de ésta disciplina, revolucionarias en método y contenido. La idea es reconducir la filosofía al pueblo, lugar que la vio nacer.

Bibliografía

Gramsci, A. (1931). *Cuadernos de la cárcel (Tomo 3).* México, D. F., México. Ediciones Era.

Russell, B (1912), *Los problemas de la filosofía*. Recuperado de http://www.enxarxa.com/biblioteca/RUSSELL%20Los%20problemas%20de%20la%20filosofía.pdf

Platón. (380 a.c). *La Republica*. Madrid, España. Editorial Gredos.

Nietzsche, F. (1873). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Recuperado de https://web.archive.org/web/20090902130942/http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca%20digital/libros/N/Nietzsche%20-%20Sobre%20verdad%20y%20mentira%20en%20sentido%20ex.pdf

El indecible ético

Luis Alberto Vizgarra
luisvizgarra9@hotmail.com
FACDEF UNT

Palabras clave: ética, místico, felicidad.

No solo por enigmático y críptico el *Tractatus Lógico- Philosophicus* nos desconcierta. El célebre título de la obra nos remite en cuanto a su etimología a un tratado de lógica y filosofía. Para muchos estudiosos de la frondosa producción Wigensteiniana, el libro, breve pero conciso, nos ofrece un tratado de lógica y una filosofía de la lógica, también una filosofía del lenguaje - idea compartida por muchos- que nos explica la conexión que enlaza la lógica y el lenguaje con el mundo, que es descripto por medio de las proposiciones. Esta estrecha relación ya se insinúa en una obra de 1916 *Diario filosófico* pero que se nos muestra como fructífera culminación en el célebre *Tractatus*. Efectivamente en el *Diario Filosófico* sostiene que toda su tarea consiste en clarificar la esencia de la proposición.

Recordemos que en el *Tractatus* el autor vienés nos habla de dos clases de indecibles, uno es el lógico y el otro es el ético. La ética junto con la estética y la religión constituían el ámbito de lo místico que era inexpresable o, lo que es lo mismo, aquello de lo que no se podía hablar pero si mostrar: "Lo inexpresable ciertamente existe se muestra, es lo místico" (Wittgenstein, 2010, 6.522)

También nos puede desconcertar la advertencia del propio Wittgenstein quien consideraba a su primera gran obra como un libro de ética y no de filosofía y lógica, como muchos sostienen hasta hoy.

Según afirmó el propio autor, la parte más importante del libro no es la parte escrita, sino aquella ¡que no lo está! De modo tal que, para comprender tales advertencias acerca de lo místico debemos desentrañar la madeja conceptual y tratar de dilucidar sus afirmaciones. Queda perfilada la imposibilidad de una fundamentación y de una justificación de la ética: si ella, junto a la estética y a la religión, pertenece al ámbito del que nada se puede afirmar es inútil y estéril la pretensión de tal justificación.

Ahora bien, siguiendo esta línea conceptual Wittgensteiniana nos puede resultar comprensible la importancia que adquiere la espiritualidad religiosa como algo ajeno a toda especulación cognoscitiva, a toda consideración científica, ideológica y hasta dogmática.

¿Qué entiende el autor por ética o por el mundo ético? ¿Cuál es estatus de ella, puesto que comparte el mismo sitial de lo indecible junto con la estética y la religión? Según escribe el autor, hablar de dicha esfera nos remitiría al mundo del sinsentido, de lo asignificativo, puesto que al hacerlo atravesaríamos los límites de nuestro lenguaje o, lo que es lo mismo decir, los límites del mundo.

Llegado a esta instancia cabe preguntarnos –no sin una asfixiante perplejidad-: ¿acaso tiene sentido postular la existencia o no todo lo que afirmamos acerca de la ética, la estética y la religión en vistas de que no podemos acceder a ellos ni conceptual ni reflexivamente puesto que al pretender hacerlo desbordamos los límites del mundo? ¿Acaso la conducta y las acciones de los hombres no están regimentados por el mundo de lo axiológico? ¿No es el mundo de los valores el que nos permite calificar las acciones como buenas o malas? ¿Acaso nuestra voluntad no hunde sus raíces en ellos? Desde el punto de vista tractariano no cabe hablar de ellos, pero eso no quita restarles valor, puesto que al ámbito de lo místico le otorga muchísima importancia pues dota de sentido a nuestra vida.

La importancia al mundo de lo místico ya se manifiesta -tal como lo dijimos- en el *Diario filosófico*, obra en la cual el autor le dedica un espacio más amplio que aquel que le brinda en el *Tractatus*, que por otra parte debemos señalar no nos brinda ejemplos acerca de la ética, algo que sí hizo en la "Conferencia sobre ética".

La perplejidad acerca de estos temas se nos manifiesta en la pregunta que se hace Wittgenstein "¿Qué sé acerca de Dios y la felicidad de la vida?" Una respuesta cerca de estos acuciantes interrogantes se encuentran en los Diarios mencionados: allí sostiene que podemos llamar Dios al sentido de la vida, esto es el sentido del mundo.

Cabe destacar que en este periodo de su atormentada vida cobran muchísima importancia su reflexiones acerca de su vida religiosa donde van perfilándose sus concepciones tan singulares acerca de los sentimientos y creencias religiosas, considerado como algo tan genuino como personal y por sobre todo apartado de todo dogmatismo e institucionalidad, algo que el autor austriaco remarca constantemente. De tal modo que sus convicciones se basaban en su preferencia hacia lo valioso, hacia todo aquello que constituye el mundo de la vida cuyo máximo objetivo es la felicidad humana. Dicho en otros términos, se trata no del mundo factico, el mundo de los hechos sometidos a las leyes de la ciencia con sus relaciones causales y con su lógica intrínsecas sino que se trata de otra acepción del concepto de mundo del que Roberto Rojo nos brinda cuatro, uno de tales conceptos es el de mundo ético que tiene su fundamento en el concepto de mundanidad que sería fundamento y posibilidad del mundo fáctico.

Ahora bien, si ambos mundos difieren ¿tiene algún sentido para el mundo ético la complejidad o simplicidad de los objetos? ¿Tiene ese mundo alguna gravitación para la felicidad humana? La respuesta que nos brinda Wittgenstein es negativa.

De tal modo que hecha la configuración de los dos indecibles y también la del mundo factico y del mundo ético podemos comprender porque el *Tractatus* –según asevero su autor- era considerado como un libro de ética. Este mundo ético no es algo dado o predeterminado, sino que más bien es dinámico, cambiante y, como tal, sometido a las vicisitudes de la vida. El modo en el que nos insertamos en él determina nuestro talante espiritual. Ese estar situado en el mundo de un determinando modo implica la felicidad o la falta de ella. De tal modo que el alcance de ella ampliará los límites de mi mundo, haciéndolo crecer o, por lo contrario

haciéndolo decrecer tal como lo afirma el aforismo 6.43 del *Tractatus*: "el mundo de los felices es distinto del mundo de los infelices".

En la "Conferencia sobre ética", Wittgenstein propone tres gráficos ejemplos en los que podemos advertir las profundas raíces existenciales de su ética: "el asombro de la existencia del mundo", "el sentirse absolutamente a salvo" y "el sentimiento de culpa".

No por profundas dichas afirmaciones dejan de ser reveladoras de sus singulares concepciones acerca de lo místico o de aquello que no se puede hablar. Si se expresa al respecto, esto es, si habla de aquello que no se puede, es para mostrarnos la imposibilidad de fundamentarlo o justificarlo, pero no significa una suerte de vale todo dado que también lleva implícito un respeto hacia la conducta de cada uno de los seres humanos y la imposibilidad de juzgar dicha conducta moralmente, dado que cada existente tiene su propia vida y su propia existencia. Estas presunciones nos muestran una veta existencialista en Wittgenstein que puede pasar inadvertida o mal interpretada. Ahora bien, si analizamos el primer ejemplo propuesto no podríamos expresar cabalmente nuestro asombro ante la existencia del mundo dado que no puedo representarlo como "no siendo" pues "me asombro que algo sea como es, cuando yo podría concebir que no fuera como es" (Wittgenstein, 1989, p. 39). Aunque puedan resultar confusas o contradictorias estas afirmaciones no lo son tanto dado que si las analizamos con la óptica de su segunda filosofía que postula la nueva concepción del significado como el uso que hacemos de la palabra, veremos que hay un uso incorrecto de las "asombrarse" y "existe. Mal uso que se revela también en los otros dos ejemplos. Ahora es el propio Wittgenstein quien nos confiesa sus intenciones con el afán de esclarecer sus afirmaciones: "quiero convencerlos ahora de que un característico mal uso de nuestro lenguaje subyace en todas las expresiones éticas y religiosas" (Wittgenstein, 1989, p. 40). Efectivamente se refiere a las expresiones éticas como carentes de sentido y afirma: "Porque lo único que pretendía con ellas era precisamente ir más allá del mundo, lo cual es lo mismo que ir más allá del lenguaje significativo" (Wittgenstein, 1989).

Estas últimas afirmaciones nos muestran el porqué de la imposibilidad de fundamentar la ética y justificarla: no podemos expresar lo absolutamente bueno o lo absolutamente valioso dado que la ética no puede erigirse en ciencia ni asumir la condición de teoría y, por lo tanto, pretender una fundamentación posible. Ahora bien, ése es el sentido que tiene el aforismo 43 del *Tractatus* en el que afirma que lo inexpresable existe, se nos muestra y que ello conforma el ámbito de lo místico.

Ahora bien, estas elucidaciones nos muestran -reiteramos- la imposibilidad de concebir como disciplinas científicas a la ética, a la estética y a la religión dado que vano seria nuestro intento de fundamentarlas en el mundo de lo fáctico, de intentar hacerlo sólo expresaríamos frases sin sentido. Para el autor, todas las proposiciones tienen igual valor, es decir, no hay ninguna proposición que exprese valor alguno, pues las proposiciones expresan lo que es el caso, lo que es contingente. Lo que creemos que tiene algún valor no tiene tal carácter pues no es parte del mundo. Esto nos muestra lingüísticamente la razón por la cual no puede haber

proposiciones éticas ni estéticas ni religiosas dado que lo místico no consiste en cómo sea el mundo, sino en que sea. Porque es justamente lo que se manifiesta a sí mismo, aquello para lo que la ciencia no tiene respuesta. No se trata de la forma en que es el mundo, sino del simple hecho de que sea. Es por eso que debemos destacar la imposibilidad fáctica de una pretendida comparación. No lo podría comparar con otro mundo, con una suerte de no-mundo ya que no puedo experimentarlo y por ende no puede maravillarme.

De modo que las "proposiciones de la ética" sólo se pueden expresar asignificativamente puesto que no figuran nada, puesto que son juicios relativos que simulan una comparación con un no-mundo que no podemos figurar o representar. Pero hay otra característica importante sobre los juicios éticos y es que, a su vez, no pueden ser juzgados objetivamente, pues, según Wittgenstein, cada uno sólo puede expresar su ética individual. De estas taxativas afirmaciones se desprende una conclusión que fundamenta la imposibilidad de la ética como ciencia, pues vano sería todo intento de pretender hacerlo, ya que así el existente, el individuo vive su mundo.

Ahora bien, aunque estas afirmaciones parezcan rodeadas de una nube de pesimismo ya que el mundo de los hombres está constantemente asediado por el mundo de la miseria y el infortunio, existe, sin embargo, la esperanza del remanso que significa la vida feliz.

Esta vida feliz esta alentada por el jugo nutricio del conocimiento, puesto que la vida del conocimiento es la que nos lleva a la vida feliz. La felicidad consistiría en la buena conciencia que está ligada a la vida del conocimiento. Como se habrá observado, hay una lejana resonancia aristotélica en esta concepción wittgensteiniana acerca de la importancia que tiene para los hombres el esplendor que brinda la vida del conocimiento.

En síntesis, lo absoluto, o lo sobrenatural que constituye el mundo ético carece totalmente de sentido porque nada describe y, si nada describe o no puede ser figurado o pintado o retratado, según la teoría figurativa, carece de sentido.

Bibliografía

Rojo, R. (2010). *Laberintos wittgensteinianos*. Tucumán: EDUNT.
Wittgenstein, L. (1989). "Conferencia de ética". Barcelona, Paidós.
Wittgenstein, L. (1982). *Diario Filosófico.* Barcelona: Ariel.
Wittgenstein, L (2004). *Tractatus Logico - Philosohicus.* Madrid: Alianza.

Vestigios de persistencia de la episteme clásica en la producción discursiva de la Psicología experimental a fines del siglo XIX:

Claudia Cristina Hillen
claudiahillen@hotmail.com
Hernán José Molina
Facultad de Psicologia- UNT

Palabras clave: Lenguaje, Episteme, Psicología, Representación

Resumen

En el marco del proyecto de investigación "El lenguaje y sus dimensiones en distintos saberes. Del pensamiento moderno al giro lingüístico" (PIUNT H645-3), nuestro propósito es indagar, en un primer momento, cómo en la modernidad, en la que se ha producido una brecha entre el mundo y el conocimiento que se tiene sobre él, el lenguaje adquiere un papel protagónico en la articulación de esta relación, en lo que respecta a:

-la construcción de sistemas simbólicos cuyo carácter universal pretende la unificación de todo saber.

- la legitimación de discursos científicos, éticos y políticos debido al alcance general de las palabras.

-su función creadora que proporciona nombre a importantes prácticas cuya tematización se consolida en el escenario moderno y se institucionaliza como nuevos saberes.

En esta diversidad de dimensiones que adquiere el signo lingüístico y sus proyecciones en la legitimación de nuevos discursos, el presente trabajo persigue la finalidad de dar cuenta qué es lo que sucede en la modernidad, con la Psicología, disciplina que se funda institucionalmente como ciencia experimental en 1879, en Alemania con Wundt. A través del incesante esfuerzo de su fundador y discípulos, esta naciente y floreciente disciplina científica, alcanza su mayor esplendor discursivo con la obra de Titchener hasta 1927- año de su fallecimiento-.

Para cumplir con nuestro propósito, vamos tomar como coordenadas la "investigación arqueológica" que Michel Foucault (2014) propone, en el texto "Las palabras y las cosas", para indagar en la episteme de la cultura occidental. Dicho autor manifiesta que la mencionada episteme ha experimentado dos grandes discontinuidades:

-aquella con la que se inaugura la época clásica (hacia mediados del siglo XVII), y

- aquella que, a principios del XIX, señala el umbral de nuestra modernidad

En lo que respecta a la segunda discontinuidad, Foucault afirma: "el modo de ser de las cosas y el orden que, al repartirlas, las ofrece al saber se han alterado profundamente" (2014, p.16).). ¿Cuál es la naturaleza de este cambio? La coherencia que reinó, durante la época clásica, entre la teoría de la representación y la del lenguaje se rompe. "Es esta configuración

la que cambia por completo a partir del siglo XIX: desaparece la teoría de la representación como fundamento general de todos los órdenes posibles; se desvanece el lenguaje en cuanto tabla espontánea y cuadrícula primera de las cosas, como enlace indispensable entre la representación y los seres". (Foucault, 2014, p. 16)

Evidencias de este cambio, ruptura, punto de no retorno e inconmensurabilidad son las obras de los tres filósofos de la sospecha al decir de Ricoeur: Marx, Nietzsche y Freud, sumándose además Wittgenstein.

Según Foucault (2014), la coherencia que reinó, durante la época clásica, entre la teoría de la representación y la del lenguaje se extingue. En el caso de la Psicología experimental, a fines del siglo XIX:

¿Cambia por completo esta configuración?

¿Desaparece la teoría de la representación como fundamento general de todos los órdenes posibles?

¿Se desvanece el lenguaje en cuanto tabla espontánea y cuadrícula primera de las cosas, como enlace indispensable entre la representación y los seres?

¿Qué es lo que sucede en la Psicología, particularmente en su producción discursiva, como saber, como disciplina, como praxis?

Las nociones de conciencia e introspección experimental propuestas por Wundt y Titchener, apuntalados en el Empirismo y Positivismo, evidencian las resistencias a abandonar la episteme clásica y muestran su afán de preservarla en una convivencia litigiosa con la episteme moderna encarnada en Freud quien arriesga mostrar, desde la exegesis, otra concepción del psiquismo humano. En la literatura psicológica y psicoanalítica, observamos, los continuos embates entre los referentes de estas dos epistemes en pugna.

En el ámbito de la Psicología experimental no es factible entonces, sostener como afirma Foucault el desmoronamiento de la episteme clásica a principios del siglo XIX. La Psicología experimental se constituye como discurso legitimado desde el ámbito de las ciencias naturales, en tanto una fisiología psicológica, a fines del SXIX. Su finalidad es la descripción, explicación y predicción de los hechos psicológicos. Persigue la "traducción en palabras" de los contenidos de la conciencia. No hay signos a interpretar, sino "describir objetivamente", lo más "fielmente posible" la estrecha relación entre lenguaje y pensamiento, evidenciable a través de las representaciones (univocidad de los signos). Los referentes de la Psicología Experimental se resisten a abandonar la episteme clásica, tal cual se manifiesta en su producción discursiva y legitimación de prácticas, en tanto construcción de sistemas simbólicos cuyo carácter universal pretende la unificación de todo saber.

Si bien Foucault (2014) señala una discontinuidad a comienzos del siglo XIX, como umbral de nuestra modernidad y fin del primado de la representación, como así también Vallejo afirma que "el pasaje de la episteme clásica a la episteme moderna fue causado por el fin del reinado de la representación como modo de ser del existente, ya que, del lado de las ciencias de la vida como de la economía y la filología, emergieron objetos replegados en una

opacidad propia, irreductible a una representatibilidad posible" (2006,p.46), un sector de la Psicología se resiste a abandonar la episteme clásica y se aferra a la misma a pesar de los embates provenientes desde diversos frentes discursivos. Se insiste en depositar en las palabras la tarea y el poder de representar el pensamiento. La búsqueda de una lengua universal, que se inicia con Leibniz se asocia con un proyecto en el que está implicada la racionalidad. El empirismo y racionalismo son la expresión de una misma episteme: la clásica. Constituyen diversas relaciones con la universalidad y ambas tienen que ver con la gramática, la que se relaciona a su vez con el discurso universal. El propósito del Empirismo, al cual adhieren Wundt y sus seguidores es descomponer las cosas en representaciones y dedicarse a la construcción de signos por asociación y esa asociación es expresión de lo que ocurre en el pensamiento. Pensamiento y Lenguaje poseen la misma estructura, formando un "todo" en un discurso único. El Positivismo constituye una reacción al idealismo, a la metafísica idealista. Propone una vuelta a la experiencia, al individuo. No admite otra realidad que no sean los hechos y a investigar otra cosa que no sean las relaciones entre los hechos. Se considera como objeto de conocimiento positivo, sólo lo obtenido mediante los órganos de los sentidos.

Castro (2018) señala que en la Época Clásica, los signos ya no son las marcas de las cosas, sino las representaciones del pensamiento. Toda la tarea de la Época Clásica se resume, finalmente, en el ideal de construir, mediante el discurso, el cuadro ordenado de las representaciones. Desde esta perspectiva, el signo –según la Lógica de Port-Royal- es una entidad que encierra dos ideas: "la de la cosa que representa a otra y la de la cosa representada, y cuya naturaleza consiste en provocar la segunda por medio de la primera. " Una idea es signo de otra no sólo porque entre ellas existe un nexo que funda la relación de representación, sino también porque esta relación está representada en la idea representante. Si retomamos el ejemplo y la concepción de la época, vemos que así sucede con un cuadro: es una representación de otra cosa y de la relación de representación"... "La relación entre el significante y el significado se sitúa dentro de la representación, es la relación entre dos ideas, una de las cuales representa a la otra: (...) la idea general es una idea individual que representa a otras ideas individuales (Berkeley), las imágenes representan las percepciones (Hume)" (Castro, 2018, p. 153).

Cuando se descubrieron las leyes gramaticales, se advirtió que no todo lo atinente al lenguaje es representativo y que no todo lo que se dice, o no todo lo que se puede decir, responde a la representación que el sujeto se hace. El hombre ya no es dueño del lenguaje sino que este se le ha vuelto denso y enigmático, como era de suyo en el Renacimiento. Terreno propicio, entonces, para el retorno de la exégesis en el siglo XIX, exegesis a la que se va abstener de incursionar momentáneamente la Psicología experimental, con la ilusión y la omnipotencia de lograr la tan preciada meta de la episteme clásica: un discurso universal respecto del psiquismo humano.

Bibliografía

Castro, E (2018): Diccionario Foucault: temas, conceptos y autores. Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Editores.

Castro, E. (2015): Introducción a Foucault. Buenos Aires, Argentina, Siglo Veintiuno Editores.

Comte, A (2007): Discurso sobre el espíritu positivo. Buenos Aires, Argentina,Alianza Editorial.

Foucault, M. (2014): Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas. Buenos Aires, Argentina,Siglo Veintiuno Editores.

Hume, D (2004): Tratado sobre el entendimiento humano. Mexico DF, Mexico, Akal ediciones

Hume , D (2005): Tratado de la Naturaleza Humana. Buenos Aires, Ed Tecnos

Locke, J (2007) Ensayo sobre el entendimiento humano. Volumen I.Madrid, España, Ed CreateSpace Independent Publishing Platform

Revel, J. (2014): Foucault, un pensamiento de lo discontinuo. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu.

Stuart Mill, J. (2013): Sobre la libertad. Buenos Aires, Argentina. Alianza Editorial.

Vallejo, M. (2006): Incidencias en el psicoanálisis de la obra de Michel Foucault: prolegómenos a una arqueología posible del saber psicoanalítico. Buenos Aires, Argentina. Letra Viva.

Wundt, W: Compendio di Psicologia. EBOOK

El relato de la violación de Lucrecia ayer y hoy: Diálogos (im)posibles.

María Agustina Ganami
agustina.ganami@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: ejemplaridad, lenguaje, violación.

Resumen

En la Roma Antigua las mujeres ocupan un lugar contradictorio: están subordinadas a y son posesión de los varones (sus maridos y/o padres) y, al mismo tiempo, son un agente humano responsable. En ese sentido, las mujeres son protagonistas de una serie de narraciones con fines moralizantes y didácticos, que construyen una mitología femenina y tienen como objetivo principal transmitir los valores (contenidos en el concepto de *mos maiorum*) considerados basales para la restauración de la sociedad, en un contexto de grandes cambios en la estructura social romana.

El relato de la violación de Lucrecia en *Ab urbe condita* (circa 29 a.C.) de Tito Livio, según Caballero de del Sastre (2007), forma parte de ese *corpus* de *exempla*, donde las dimensiones de clase y de género se imbrican mutuamente para generar un modelo de mujer ejemplar digno de ser imitado. Este episodio será recuperado por Shakespeare en su poema narrativo *The Rape of Lucrece* (1594) y mantendrá en él una dimensión moralizante (Quay, 1995; Belsey, 2001; Blits, 2009). A su vez, este texto sirve de fuente para la creación de *Lo stupro di Lucrezia*, una versión del poema de Valter Malosti, puesta en escena en Italia entre 2012 y 2014. De esta manera, nos encontramos frente a un fenómeno complejo de diálogos y traducciones, en tanto se trata de una operación de reapropiación mediatizada de un motivo clásico.

En el presente trabajo nos preguntaremos sobre las modulaciones y las implicancias de la ejemplaridad en el episodio de Lucrecia en los textos de Tito Livio y Valter Malosti, sin perder de vista la referencia al poema de Shakespeare. Intentaremos, así, señalar algunos puntos de (des)encuentro entre estos textos en lo que respecta al tratamiento de la violación, con el objetivo de pensar en los vínculos y las matrices de poder que operan en la actualidad como posibles herederas de aquellas relaciones de dominación. Para ello, abordaremos los textos a partir de la propuesta teórica de Rita Segato (2010), para quien la violación se constituye siempre en un crimen de poder y, entre otras cosas, reviste un carácter moralizante. Para la antropóloga en las sociedades modernas se pone de manifiesto el residuo de la sociedad de estatus, en la medida que se sigue considerando la violación como "delito contra las costumbres": se prolonga la noción premoderna de una agresión que, a través del cuerpo de la mujer, se constituye como: a) agresión a otro hombre; b) conquista territorial; y/o c) delito contra la sociedad.

En trabajos anteriores hemos explorado el uso del cuerpo femenino como dispositivo de poder y hemos puesto en diálogo los textos de Livio, Shakespeare y Malosti con el objetivo de identificar los puntos de encuentro entre estos discursos en lo que respecta al tratamiento de la violación, entendida, como expusimos anteriormente, como delito contra las costumbres. Partiendo de esas primeras indagaciones, en esta oportunidad nos proponemos pensar la violación como una categoría política, poniendo especial atención en la potencia del lenguaje a la hora de construir realidades en el marco de un discurso ejemplar. Nos interesa a su vez pensar en las formas de traducción semiótica y artística que se dan entre los diferentes textos/discursos que re-elaboran el motivo clásico, enfocándonos en las transformaciones y divergencias entre contextos históricos que recuperan el episodio de Lucrecia. A través de estás exploraciones esperamos poder cuestionar nociones absolutas y explorar algunas fisuras en las categorías tradicionales, tales como la de *mos maiorum* (Martino, 2010), la de ejemplaridad o la de violación.

De tal suerte, nos guía la intención de recuperar las ideas y concepciones morales y políticas que subyacen en las representaciones de la violación, a través de un análisis que permita reconstruir sus contextos, contextos hechos de debates, lecturas y debates con esas lecturas; en definitiva, contextos hechos de palabras, como señala Skinner (2007). Tomando como punto de partida esta concepción, nuestra investigación estará atravesada por preguntas acerca de la construcción lingüística del significado social de la violación: es decir, ¿cómo construye su discurso –con qué palabras y combinaciones- cada uno de los autores de las obras del corpus?; ¿qué significado, implicancias y connotaciones revisten y actualizan dichas elecciones lingüísticas en cada uno de los contextos lingüísticos y de enunciación? ¿Qué modificaciones han operado y qué nuevos sentidos se han construido en la actualidad alrededor de este motivo clásico?

Bibliografía

Caballero de del Sastre, E. (2007). "La dinámica de la ejemplaridad en Tito Livio: Lucrecia y Clelia, dos discursos antagónicos". Ames, C. y Sagristani, M. (comps.): *Estudios Interdisciplinarios de Historia Antigua I*, pp. 381-388. Córdoba: Encuentro.

Livio, T. (1990). *Historia de Roma desde su fundación*. Libros I-III, Madrid: Gredos.

Malosti, V. (2017). *Shakespeare. Poemetti.* Rimini: Luca Sossella Editore.

_____ . "Lo stupro di Lucrezia". Versión italiana y adaptación teatral del poema homónimo de William Shakespeare (*The rape of Lucrece*). Teatro Sybaris, Castrovillari, Italia. Función del 28 de Mayo de 2013. Video completo disponible en http://www.e-performance.tv/2013/06/lo-s1tupro-di-lucrezia.html?m=1. Última consulta: 21/08/2017.

Martino, L.M. (2010). "Reescribiendo la moral de los ancestros. Las costumbres ¿intachables? de los *maiores* en Tito Livio". *Ágora. Estudos Clássicos em Debate* 12, pp. 49-69.

Segato, R.L. (2010). Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. - 2ª ed., Buenos Aires: Prometeo Libros.

Skinner, Q. (2007). *Lenguaje, política e historia.* 1ª ed., Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
Shakespeare, W. (2012). *La violación de Lucrecia.* 1ª ed., Mar del Plata: EUDEM.

Homo sensualis: semiosis filosófica de la construcción del hombre contemporáneo

Mariana del Valle Prado
Amira del Valle Juri

Palabras clave: *Homo sensualis*, Semiosis, Filosofía, Cuerpo

Resumen

En el camino hacia el nuevo humanismo, los debates para pensar lo humano se presentan como inexorables ante las dinámicas transformaciones de la sociedad en los últimos años a partir de la emergencia de la cultura digital. En este sentido, en el marco de la temática del congreso y de los debates gestados en las reuniones del Instituto de Estudios Antropológicos y Filosofía de la Religión, el presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el proceso de construcción del hombre contemporáneo en la cultura digital.

En las reflexiones filosóficas sobre el hombre, la cuestión material fue dejada de lado, atravesada por discursos dualistas que separaban cuerpo/alma, sentimiento/pensamiento, razón/imaginación, sujeto/objeto, entre tantas otras dicotomías que dieron como resultado un sujeto escindido de la sensibilidad y la sensualidad.

Por ello, el presente trabajo parte del supuesto de que pensar lo humano hoy requiere de reflexiones filosóficas y también de indagaciones semióticas que busquen comprender los sentidos y significaciones de los fenómenos que atraviesan la experiencia humana en su totalidad, especialmente, se centra en el *homo sensualis*, un sujeto atravesado por las fuerzas de la sensualidad en su configuración subjetiva.

Así pues, se adopta un enfoque teórico-metodológico elaborado desde corrientes teóricas de la Semiótica y la Filosofía que coinciden en la necesidad de tomar distancia del dualismo cartesiano y superar las dicotomías a fin de integrar la dimensión sensible, al estudiar al sujeto contemporáneo y lo que comunican sus cuerpos con sus acciones y pasiones.

Para la Semiótica actual, la relación entre el mundo y el sujeto es indisociable, por ello se interesa por integrar la materialidad del cuerpo y del mundo. Interés compartido por la Semiótica Pragmática de Charles Sanders Peirce, la Semiótica de Algirdas Julien Greimas, de la cual se deriva luego la Teoría de la Narratividad y las Pasiones de Fabbri (2004), y la Semiótica Tensiva desarrollada primeramente por Greimas y Fontanille (1991) y continuada por Zilberberg (2006).

Por su parte, la Semiótica Tensiva considera que es a partir de lo sensible que la significación emerge. Lo sensible es entendido como cualquier operación de sentido que se cristaliza en configuraciones que asumen un cuerpo determinado (Coviello, 2017). De hecho, Fabbri (2004) afirma que “no hay pasión sin cuerpo” (p.67) y “recurre al componente estésico de la pasionalidad para introducir en el ámbito de estudios semióticos al sujeto con cuerpo” (Coviello, 2015, p.6).

A su vez, la perspectiva de la Ontosemiótica de Hernández (2013), que es una Semiótica de la subjetividad-afectividad, permite también revalorizar al sujeto con alma, cuerpo y pasiones, relegado por el discurso filosófico occidental, al colocar en el epicentro de su mirada hermenéutica "un sujeto donde alma-cuerpo, interioridad-exterioridad están fundidos indisolublemente" (Bastidas Delgado, 2014, p.43).

Asimismo, la Teoría de los Discursos Sociales de Verón (1998 y 2013), inscripta en el modelo ternario peirceano de la significación, aporta fundamentos conceptuales para comprender la materialidad significante de la construcción del *homo sensualis*.

Por otro lado, en la modernidad filosófica, fue Spinoza quien en el siglo XVII se detuvo en las vicisitudes reflexivas alrededor del cuerpo y es precisamente nuestro "ser-cuerpo" lo que define la noción de sensibilidad. Spinoza (1677) señala que "(…) Nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede el cuerpo (…) nadie hasta ahora ha conocido la fábrica del cuerpo de un modo lo suficientemente preciso (…)".

De la mano de Spinoza, no hay dualismo alma/cuerpo, ni gobierno del alma sobre el cuerpo, sino que en cada vida humana se despliega un paralelismo de dos atributos distintos de una única manera de ser: el pensamiento es atributo del alma y la extensión es atributo del cuerpo. A todo modo de la extensión (cuerpo) corresponde un modo del pensamiento (alma). El discernimiento responde al atributo del pensamiento y el movimiento y el reposo caracterizan al atributo de la extensión. Los humanos se experimentan como modos o maneras de ser.

Ahora bien, la noción de potencia en Spinoza está en correlación con su teoría de los afectos. Los afectos efectúan la capacidad de potencia y pueden ser percepciones luminosas y auditivas y sentimientos como el temor, la alegría, la tristeza y también pueden ser pensamientos como el de la libertad. Las cosas, las personas, los animales se diferencian según lo que pueden. Lo racional no es esencia de lo humano –como Aristóteles pretendía- sino una potencia, algo que el humano puede, pero que también no puede.

Por su parte, Gilles Deleuze, más de tres siglos después, se preguntará en la misma estela de pensamiento: ¿de qué afectos es capaz un cuerpo? Y su respuesta será: los afectos que padece un cuerpo son devenires que básicamente pueden debilitarnos o fortalecernos, así, cuando disminuye nuestra potencia de obrar, el afecto que surge es la tristeza y cuando aumenta nuestra potencia de obrar, estamos ante la alegría. Algunas cosas me afectan de tristeza y "(…) la cosa que me da tristeza es la cosa cuyas relaciones no convienen con las mías". Tristeza y alegría son los dos grandes tonos afectivos de lo humano.

En el siglo XXI, en conexión con Spinoza y Deleuze, Emanuele Coccia muestra cómo cada día, cada encuentro es una posibilidad de ser en el mundo y el mundo nos devuelve "un mar de imágenes íntimas, privadas, pero también comunicables, sociales, históricas". En su obra *La vida sensible*, el autor se pregunta "¿De qué es capaz lo sensible en el hombre y en su cuerpo, hasta dónde pueden llegar la fuerza, la actividad, la influencia de la sensación en las actividades humanas? (…) ¿Qué estadío de la vida sensible, qué modo de la vida de las

imágenes solemos llamar hombre?". Coccia propone una "Física de lo sensible" y una "Antropología de lo sensible". En la primera, analiza el modo específico de la existencia de lo sensible, equipara el ser de lo sensible con el ser de la imagen y al revisar su estatuto señala que esa exterioridad que llamamos "el mundo" o "lo real" no son por sí mismos sensibles sino que devienen sensibles, se vuelven sensibles. Algo deviene experimentable en ese lugar intermedio entre sujeto y objeto, ese lugar configura un cuerpo no orgánico que tiene el poder de generar imágenes. Mientras que en su Antropología de lo sensible, Coccia indica que los seres vivos no reciben lo sensible, sino que lo producen en ese espacio intermedio entre el objeto y el sujeto.

Así pues, apoyados en las corrientes semióticas y filosóficas descriptas, este trabajo orienta sus reflexiones a responder de qué manera operan las fuerzas de la sensualidad y la sensibilidad en la configuración del hombre contemporáneo.

Bibliografía

Bastidas Delgado, A. J. (2014). Subjetivación y desubjetivación. *Estudios Sobre Michel Foucault*. Venezuela: Producciones Editoriales C.A.

Coccia, Emanuele (2011). *La vida sensible*. Buenos Aires: Marea.

Coviello, A.L. (2013a). "Las categorías de la narratividad en la teoría semiótica de Paolo Fabbri" en Séptimo Simposio Internacional de Narratología, Tucumán.

_(2013b). "La teoría de la narratividad y las pasiones de Paolo Fabbri: implicaciones, componentes y modos de comportamiento" en IX Congreso Argentino y IV Congreso Internacional de Semiótica de la Asociación Argentina de Semiótica, Mendoza, UNCUYO.

_(2014). Términos Fundamentales de Semiótica. Tucumán: Humanitas.

_(2017). Semiótica de la memoria: estesis, enacción y afectividad, materialidad del sentido. *Razón y Palabra, Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación*, *21* (4-99) octubre- diciembre 2017, 16-33. Recuperado de http://www.revistarazónypalabra.org/index.php/ryp/article/download/1070/1067

Deleuze, Gilles (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.

Fabbri, P. (2004). *El giro semiótico*. Barcelona, Gedisa.

Greimas, A.J. & Fontanille J. (1991). Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo. México, Siglo XXI.

Hernández Carmona, L. J. (2013). Hermenéutica y Semiosis en la red interdiscursiva de la Nostalgia. ULA, Mérida, Venezuela.

Spinoza, Baruch (2011). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Alianza.

Verón, E. (1998). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.

_(2013). *La semiosis social 2*. Barcelona: Gedisa.

_(2008). "Signo" en Altamirano Carlos (Dir): *Términos críticos de sociología de la cultura.* Bs. As, Barcelona, México: Paidós.

La danza contemporánea en la educación artística como herramienta para la transformación individual y colectiva.

Sofía Clara Lopez
soo95lopez@gmail.com
Magdalena Zerpa
Facultad de Artes – UNT

Palabras clave: Educación, Danza Contemporánea, Transformación Individual, Transformación Colectiva

Introducción

Entendiendo a la educación como una acción política, por la cual se analiza y reflexiona sobre las incertidumbres de una sociedad multicultural, esta se convierte en catalizadora de los conflictos sociales. La Danza Contemporánea, se presenta como una posibilitadora de experiencias multisensoriales donde lo intelectual y lo corporal se entrelazan favoreciendo la multidimensionalidad del aprendizaje. ¿Por qué la Danza Contemporánea posibilita la transformación individual y colectiva?

Este trabajo parte de las incertidumbres de Bailarinas con título de Grado, que se encuentran culminando sus estudios del Profesorado de Danza Contemporánea de la Facultad de Artes de la UNT, a su vez cursan una la Diplomatura en Gestión Cultural de la Universidad de San Pablo y otra el Doctorado en Humanidades de Filosofía y Letras UNT. Apuntan a exponer la importancia de la Danza Contemporánea en los espacios institucionales, al ser una de las artes, que posibilita la continua transformación de los sujetos tanto individual como colectiva.

Individual, porque la educación artística de la Danza se presenta como una forma de abordar el conocimiento a través del cuerpo, por medio de métodos, técnicas y prácticas que permiten al sujeto explorar sus capacidades de expresión a partir de los componentes cognitivos y afectivos, que determinados por el contexto, contribuyen a la formación de su personalidad. Colectiva porque valiéndose de recursos didácticos el docente coordina el grupo en función de un aprendizaje inclusivo, plural, colectivo y democrático generando espacios de análisis, reflexión y cambio social a partir de la relación de los cuerpos.

El arte como derecho

La educación como espacio para la transformación, se presenta como una necesidad social en la vida de los sujetos. El Estado Argentino por medio de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 concibe a este como un derecho para la construcción de una sociedad más justa, orientado a resolver los problemas de fragmentación/ desigualdad y desarrollando un Sistema Educativo con una perspectiva integral e inclusiva. En este campo, el Arte en las instituciones

educativas contribuye a la inclusión social por medio de la expresión de los sujetos, permitiendo desarrollar múltiples competencias para interpretar el mundo en su complejidad.

El Consejo Federal de Educación de la Nación Argentina en la resolución CFE N° 111/10 establece a la Educación Artística como espacio curricular imprescindible para la formación de ciudadanos que puedan operar soberanamente y comprometidos en conjunto para la transformación de la realidad.

La expresión artística es una ventana para que todas las personas y, de manera particular, quienes afrontan situaciones de exclusión y vulnerabilidad, desarrollen esa dimensión y ejerzan su derecho.

La danza, un fenómeno universal

> "La danza nace con la propia humanidad siendo un fenómeno universal que está presente en todas las culturas en todas las razas y en todas las civilizaciones. Es considerada generalmente como la expresión del arte más antigua [vista desde la antropología social]. La danza es una actividad humana; universal, porque se extiende a lo largo de toda la historia de la humanidad, a través de todo el planeta, se contempla en ambos sexos y se extiende a lo largo de todas las edades; motora porque utiliza el cuerpo humano a través de técnicas corporales específicas para expresar ideas, emociones y sentimientos siendo condicionada por una estructura rítmica; polimórfica y polivalente." (H. M. García Ruso, 1997)

La Danza, se presenta como un fenómeno complejo de expresión humana, porque involucra lo intelectual y lo sensitivo a través del movimiento. Es un lenguaje del cuerpo y, a la vez, una actividad psicomotriz que desarrolla armoniosamente destreza física, actividad intelectual, musicalidad, espacialidad y capacidad interpersonal.

La danza contemporánea como respuesta al dinamismo social

En base a experiencias vividas y aportes de diversos autores que intentan delimitar una definición de Danza Contemporánea, se busca plantear una aproximación a la misma entendiéndola como algo más amplio que una disciplina, un sistema abierto, fruto del devenir histórico que contempla elementos de distintas disciplinas, técnicas, estilos y géneros para el abordaje del movimiento. Cualquiera fuera la forma de abordaje tiene como características principales la noción de tiempo, espacio y fuerza, abarcando distintos niveles y planos en el espacio, permitiendo un juego dinámico con la fuerza de gravedad, buscando la expresión más orgánica del cuerpo a través del movimiento. Sosteniendo los principios postulados anteriormente, la Danza Contemporánea se encuentra en un estado de continua transformación y renovación, que responde al dinamismo social, atendiendo a las necesidades actuales. La Danza no es solamente mero movimiento, sino un pensamiento político complejo, porque involucra diferentes contextos, interacciones e inclusive contradicciones.

La Danza Contemporánea da respuestas a las necesidades actuales de los ciudadanos, al ser un fenómeno que se deja impregnar por el dinamismo social, deconstruye el ideal de ser humano constantemente sin perseguir un prototipo de género, cuerpo o belleza. Surge de las contradicciones, para crear colectivamente, mediante el respeto, una nueva realidad latinoamericana.

La dimensión educativa de la Danza Contemporánea

La Danza abre las puertas hacia un encuentro colectivo que posibilita la expresión del ser. La acepción de la Danza fue mutando según el campo de acción que persigue, de acuerdo con sus objetivos específicos, estos son múltiples, pero siguiendo a Batalha (1983) y Xarez (1992), citados en el texto García Ruso (1997), encontramos cuatro áreas de intervención especifica de la danza que configuran las siguientes dimensiones: del ocio, lo terapéutico, lo artístico y lo educativo.

Este trabajo se enfocará en la dimensiona educativa de la Danza Contemporánea con el fin de ampliar este campo de conocimiento. Según las funciones de esta dimensión se desarrollan diferentes capacidades que contribuyen a la transformación individual y colectiva.

Para la transformación individual se parte de la conciencia corporal del sujeto, mediante la exploración del movimiento como eje fundamental, para abarcar las siguientes funciones: lúdico-recreativa; sensibilidad estética; hedonística y catártica; comunicativa y afectiva.

María Fux plantea: *"Danzar; entonces no es adorno en la educación sino un medio paralelo a otras disciplinas que forman, en conjunto, la educación del hombre […] reencontraríamos un nuevo hombre con menos miedo y con la perspectiva de su cuerpo como medio expresivo en relación con la vida misma."(cit. H. M. García Ruso, 1997).*

La danza contemporánea planteada dentro de la curricular escolar posibilita al sujeto el reconocimiento, el análisis y la exploración de la estructura corporal, mediante diferentes técnicas y formas de abordajes del movimiento. Que contribuyen al desarrollo de las capacidades motrices, mejorando la calidad de vida.

Los sujetos pedagógicos se sumergen en el complejo arte de hablar a través del cuerpo, por medio de pautas didácticas donde se generan la apropiación del movimiento. La Danza re-configura elementos cognitivos y afectivos del sujeto para la construcción de su propia identidad desde la comprensión, valoración, respeto y disfrute hacía para con él y los otros, determinando la función afectiva, comunicativa y de relación.

La enseñanza de la Danza se presenta como una gran impulsora para el desarrollo de la sensibilidad estética, siendo esta la capacidad de experimentar placeres artísticos que surgen por comprensión, recreación y entendimiento de los diversos lenguajes, géneros y estilos que componen el patrimonio artístico, histórico y cultural del sujeto, en relación con su contexto. En otras palabras, el aprendizaje de la Danza nos permite optar, decidir y actuar en función de unir entendimiento, sensibilidad y voluntad, dando lugar a la función catártica y hedonista.

Luego de hacer referencia a algunas de las funciones de la Danza nos enfocaremos en su función cultural como el pilar fundamental para la transformación colectiva.

La Danza es un producto social, entendida como un fenómeno comunicativo de significados y sentidos, a través del movimiento, refleja parte de una construcción cultural. Se presenta como un elemento de desarrollo en la cultura de cada comunidad y la aprehensión de esta implica decodificar los símbolos del entramado social.

La enseñanza de la Danza Contemporánea posibilita la comunicación psíquica y corporal en el medio social y cultural, en busca de la formación integral del ciudadano. Para que esto suceda los docentes de esta área deben ser intelectuales públicos, ser sujetos capaces de interpretar la realidad sociohistórica desde un pensamiento crítico, refiriéndose *"[…] a la conexión entre concepción y práctica, pensar y hacer; producir e implementar en cuantas actividades integradas que otorgan a su enseñanza su dignidad, sentido y capacidad de actuar." (Giroux 2002).*

La enseñanza de la Danza mediada por los educadores intelectuales públicos construye un sentido inclusivo, de pluralismo, cooperativo y democrático de los sujetos.

La aprehensión crítica de la Danza Contemporánea permite la inclusión de la diversidad entendiéndose esta como la transmisión del respeto y empatía por los otros. Desarrollando una perspectiva inclusiva, tomamos la idea de la educadora Marta Diez, que imparte el concepto de **juntos,** entendiéndose este como la capacidad de compartir y conectar el acceso placentero a la danza, partiendo de la fiscalidad propia de los sujetos que comparten un espacio y tiempo determinado. El carácter inclusivo de la Danza Contemporánea posibilita la integración de los sujetos, respetando el derecho de los ciudadanos sin distinción de género, clase social, religión y etnias. Los sujetos parten de su bagaje experiencial para construir colectivamente aprendizajes, respetando la idea del otro, propiciando el sentido de pluralidad permitiendo la cohesión de opiniones diversas.

Cooperativo porque intervenido por y con los otros el sujeto recupera el sentido de la grupalidad, desafiando el individualismo colonial. El coordinador del espacio educativo debe realizar *"[…] un intento genuino de respetar el derecho de las personas en la toma de decisiones que afectan a su vida."*(M. J. Apple y J.Beane, 1999) Implica la escucha, el respeto, la aceptación de la diversidad cultural, histórica, religiosa y política habilitando espacios de acción democrática.

Conclusión

La Educación debe ser pensada como un espacio de transformación en donde se busca por medio de la interacción dialéctica las formas y maneras en la que se puedan resolver las problemáticas actuales, a través de ella podemos realizar cambios tanto individuales, que significarían al sujeto en su quehacer y en la construcción de su ser social; como colectivos para el desarrollo de la humanidad. La enseñanza del Arte habilita la posibilidad de expresión,

permitiendo el desarrollo de las competencias que impulsan a la configuración integral del sujeto, como ciudadano de derecho.

La Danza Contemporánea comprendida por la Educación Artística posibilita y condiciona la transformación individual y colectiva, mediada por educadores intelectuales, que coordinen al grupo al explorar las distintas funciones de la dimensión educativa.

El grupo interpelado por el lenguaje artístico de la Danza es capaz de analizar su realidad para buscar mecanismo de transformación. El sujeto toma este campo del saber y lo traslada a otras disciplinas obteniendo una nueva perspectiva sobre el contexto circundante. A través de la apropiación del cuerpo cambian los vínculos otorgando un nuevo valor a la Educación.

Este Sistema abierto busca la idea de ir juntos a la construcción colectiva donde las particularidades de los sujetos conforman un aprendizaje complejo multidimensional. Se debe buscar una institución educativa que tenga como valor fundamental la apropiación del cuerpo para habitar el aprendizaje. En otras palabras, la escuela como el espacio intercambio de individuos activos siendo primicia lo corporal para el desarrollo intelectual, posibilitando de este modo una verdadera Educación integral de los mismos.

Bibliografía

Apple, Michael W. – BEANE James A. (1999) "Escuelas democráticas"

Garcia Ruso, Herminia (1997) "La danza en la escuela" – INDE. España Sevilla.

Giroux, Henrry A. (2002) "Los profesores como intelectuales públicos" -Revista pedagógica critica Año 1 N° 1.

Gobierno Nacion De La Argentina- Ministerio de Educación de la Nación – Ley de Educación nacional. Sitio web: https://www.argentina.gob.ar/validez-nacional-de-titulos/ley-de-educacion-nacional-ndeg-26206. Ultima vez consultada: 28/03/2019.

Ministerio De Educación, Ciencia Y Tecnología, Presidencia de La Nación (2007) – Núcleos de aprendizajes prioritarios. Educación artística

Consejo Federal De Educacion (2010) – Resolución CFE N° 111/10 - ANEXO - "La educación artística en el sistema educativo Nacional"

El juego de lenguaje de la didáctica

Sebastián Díaz
sebastiandiazfi@gmail.com
UNT, Ministerio de educación

Palabras Clave: Juego de lenguaje, enseñanza, didáctica, preguntas

Partiendo de las conclusiones del estudio de Furman y González acerca de "La enseñanza de las Ciencias basada en la Indagación (ECBI)" (Furman , M. & González, S., 2014), sumado a experiencias personales transitadas en la enseñanza de nivel medio y en el trabajo con colegas del área de Ciencias Sociales (equipo de Asesores Didácticos de las Ciencias Sociales del Ministerio de Educación en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente, Formación Situada), se toma como punto de partida que la enseñanza supeditada a la idea de "transmisión de hechos", según la terminología de Furman y González (*Op. Cit.*), es generadora de matrices de aprendizaje que resultan deficitarias para la consecución de los principales objetivos en materia educativa, señalándose como el más importante la generación del pensamiento crítico en el modelo de desarrollo de capacidades.

Las conclusiones a las que arriban Furman y Gonzáles, a saber, que "la enseñanza como "transmisión de hechos" propia del modelo tradicional, como suele ser habitual en muchas instituciones educativas —incluyendo nuestro caso de estudio—, difícilmente favorece el desarrollo de habilidades científicas como la formulación de preguntas investigables, y genera que las preguntas de los alumnos apunten a conocer el significado del vocabulario científico o de datos específicos, en detrimento de preguntas que inviten a ir más allá de la información dada" (Furman, M. & González, C., 2014, pp. 88-89), esas reflexiones, no son un caso aislado sino, por el contrario, resultan material de sustento en una línea investigativa con un marco muy amplio: autores tales como Carlina Tapia de Vergel y Diana Ávila García (Ávila García, D. & Tapia de Vergel, C., 2004) en Colombia, Amparo Vilches (VILCHES, A. y FURIÓ, C., 1999) en Chile, Neus Sanmartí (Sanmartí, N. & Márquez Bargalló, C., 2012) en España, Wynne Harlen (Harlen, W., 2004) en Inglaterra y Richard Feynman (Feynman R., 1987) en Estados Unidos son algunos de los nombres que sustentan dicha postura. En virtud de ella es que podemos reconocer un corrimiento del eje de la didáctica, otrora centrada en la transmisión de contenidos, por una que posa el eje de la educación en el modelo de desarrollo de capacidades y en la generación de estudiantes activos en la producción del conocimiento.

El problema es que los resultados no son los esperados y las investigaciones al respecto arrojan resultados catastróficos si el objetivo es el mencionado. Además, en la propia práctica, con "el ojo entrenado" en estos asuntos, no resulta difícil advertir que es ésta una problemática que se confirma "a cada paso": en el aula, en las conversaciones con docentes en sala de profesores y reuniones pedagógicas, en los ateneos para docentes de escuela pública. Por

mucho que se insista en la reflexión sobre las prácticas de enseñanza, éstas muestran que el trabajo de los docentes, y por lo tanto presumiblemente sus ideas, no serían refractarias a las modalidades sugeridas por el enfoque mencionado más arriba. Ahora bien, sin desconocer la necesidad de un abordaje multi-causal del asunto, el objetivo del presente trabajo es analizar esta problemática (la profusión de teoría sobre las bondades de modificar las prácticas pedagógicas y la poca aplicación de la misma por parte del docente) desde una filosofía del lenguaje particular, la del segundo período de Wittgenstein. Para ello, será necesario echar mano de algunas categorías básicas de la segunda etapa de la filosofía del lenguaje de Wittgenstein, como la de *juego de lenguaje* -desarrollada fundamentalmente en las *Investigaciones filosóficas* (Wittgenstein, 1999), pero también del tratamiento que hace el mismo autor de la noción de *creencia*, para lo cual se toman sus *Lecciones y conversaciones sobre estética, psicología y creencia religiosa* (Wittgenstein, 1992).

Se pretende en este trabajo dar curso a la hipótesis de que es la tentación que produce la idea (que por lo demás, no pongo en discusión) de que el lenguaje de la ciencia se refiere a hechos; de que la ciencia trabaja con experimentos que confirman o refutan las hipótesis, lo cual generaría que, en el ámbito de la educación, el docente vincule dar clases de ciencias sociales con un enfoque orientado hacia "preguntas fácticas"[203] que "piden información" (Furman, M. & Gonzalez, S. 2014). La didáctica de las ciencias sociales podría verse, en esta línea, como una disciplina que intenta aproximar las prácticas de enseñanza y aprendizaje a un juego de lenguaje propio. Si bien es cierto que el juego de lenguaje de las ciencias tiene que ver con la experiencia y la contrastación (y que su ámbito de discurso se circunscribe a las proposiciones existenciales, lo cual señala el propio Wittgenstein[204]); en el ámbito educativo, quisiera arriesgar, el poder de palabras tales como "verdad", "correcto", "ciencia", surten un efecto retardatario en la modificación de las prácticas docentes. Poner a andar el juego de lenguaje que se propone en la didáctica de las ciencias sociales no debería consistir en hacer preguntas que se responden directamente con datos, sino aquellas que ponen a los estudiantes en situación de averiguar algo, aún cuando esa averiguación sea empírica. Son preguntas del tipo: "¿qué pasaría si…?", donde el sujeto debe asumir el rol de investigar; y no las del tipo "¿dónde…cuándo…quién?".

La hipótesis es que, a pesar de la abundante bibliografía, que incluso se traduce en los diseños curriculares y en los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAPS), acerca de las bondades de modelos alternativos que ponen énfasis en el lugar del estudiante como sujeto activo; el hecho de que las prácticas en el aula sigan ancladas en modelos didácticos donde las preguntas remiten a respuestas fácticas podría ser un indicativo de que el lenguaje nos juega

203 En su conferencia (https://www.youtube.com/watch?v=LFB9WJeBCdA&t=34s) "Preguntas para pensar", Melina Furman opone éstas "preguntas para pensar" a lo que llama "preguntas fácticas".

204 En sus Lecciones y conversaciones sobre estética, psicoanálisis y creencia religiosa (Wittgenstein, L., 1992) distingue creencias y proposiciones de diferentes tipos. Las científicas tendrían contenido existencial a diferencia de, por ejemplo, las religiosas: "Hay casos en los que se tiene fe –en los que ustedes dicen "Creo"- pero esta creencia no descansa en el hecho en el que descansan normalmente nuestras creencias ordinarias de cada día" (p. 130).

una mala pasada. Tanto docentes como estudiantes terminan así atrapados en la botella (Lazerowitz, M, 1984), creyendo que preguntar y responder "científicamente" significa que debe responderse con datos y hechos.

Algunos aportes en torno a la visión de la filosofía en la perspectiva del llamado segundo Wittgenstein, donde un problema filosófico es un síntoma de una confusión verbal engendrada por una obsesión con la forma de hablar en la que son expresados (y que al corregirse el enredo lingüístico, el embrujo desaparece)[205] resultarían útiles para abordar el problema de la didáctica en las ciencias sociales. En este sentido, en las *Investigaciones Filosóficas* (Wittgenstein, 1999) *se* describe el tratamiento de un problema (filosófico) como si fuese el tratamiento de una enfermedad, (véanse al respecto los parágrafos &255, &593 de *Investigaciones Filosóficas*, Wittgenstein, 1990). Una de las consecuencias de su análisis de los malentendidos lingüísticos, es que términos abordados tradicionalmente por la filosofía, tales como "alma", "Dios", "creencia", etc., han sido malinterpretados en virtud de que "juegan" roles diferentes en diferentes ámbitos; la filosofía no prestaría atención a esa desconexión. El filósofo, en una palabra, estaría forzando los límites del lenguaje con sentido al utilizar términos perfectamente comprensibles con un sentido diferente. Será el objetivo de este trabajo, entonces, sondear la problemática señalada en la didáctica de las ciencias sociales, a la luz de algunas categorías que utiliza Ludwig Wittgenstein en torno al carácter "ilusorio" de los problemas filosóficos, en tanto y en cuanto estos se generan, al decir del vienés, a partir del uso indebido del lenguaje –"Pues los problemas filosóficos surgen cuando el lenguaje hace fiesta" (Wittgenstein, L., 1999, &38).

A este respecto, nos será particularmente útil posar el análisis en el uso que se hace de las preguntas en el aula. Buena parte de la bibliografía en materia de educación, de los cuales los autores citados *supra* constituyen una muestra, posa su atención en la forma en que aparecen y se utilizan en las aulas las *preguntas*[206] *;* a la hora de precisar cómo revertir las prácticas docentes del modelo tradicional, de corte positivista, esa consideración parece ser central. Reconocemos pues, allí, la influencia de la línea constructivista-social que intenta dar preponderancia al lugar del alumno en la enseñanza, mediante la puesta en juego de preguntas que lo sitúen en una posición activa respecto del conocimiento. Recordemos ahora que lo que señalaba Wittgenstein es que "lo que se cura es la inclinación para hacer preguntas y buscar respuestas verdaderas por parte de los filósofos" (Ambrose, A., & Lazerowitz, M., 1984, p. 140, mi traducción). Aquí estaríamos frente a la difícil tarea de "curar" a los docentes de la enfermedad de hacer preguntas que se responden con datos y dejan el asunto "cerrado", alejándolos de lo que, incluso, parece ser su propia intención. La cura consiste, desde luego, en poder *entrenar* la mirada de manera tal que el problema desaparece: "¿Cuál es tu objetivo

205 "Cuando se corrige esa forma de expresión el efecto no es la solución del problema, sino su desaparición (disolución)", (Ambrose, A., 1984, p. 139, mi traducción).

206 Ver por ejemplo Shujman, un influyente teórico de la educación Argentina y latinoamericana: http://flacso.org.ar/el-desafio-de-suspender-la-respuesta-para-habilitar-la-pregunta/

en filosofía? Mostrarle a la mosca la salida de la botella cazamoscas" (Wittgenstein, L. 1999, &309).

Es decir, se termina por confundir el aula con un laboratorio; se piensa que hay que buscar la respuesta correcta, cuando la tarea del docente debiera ser facilitar la generación de instancias de discusión. Lo terrible es que trabajar de esa manera, como bien lo sabe cualquiera que se sumerja en el análisis de las prácticas educativas concretas, termina por diluir acaso lo más rico que puede acontecer en la relación de enseñanza-aprendizaje: diluye el planteo, las contradicciones, los diferentes puntos de vista, las posibilidades de sostener una problemática a profundizar, etc.

Bibliografía

Ambrose, A. (1984). IX Wittgenstein and linguistic solipsism. En Ambrose, A. & Lazerowitz, M. (Eds.), *Essays in the unknown Wittgenstein* (pp. 139-149). *Buffalo, New York, Prometheus Books*.

Ávila García, D. & Tapia de Vergel, C. (2004). Las preguntas de los estudiantes: Una manera de construir aprendizaje. *Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte, Núm. 5, pp. 74-85.*

Feynman R. (1987): *¿Está Ud. de broma, Sr. Feynman?*. Madrid. Alianza

Furman , M. & González, S. (2014). Categorización de preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación. *Praxis & Saber, Vol*. 5, *Núm. 10*, pp. 75-91.

Harlen, W. (2004). *Teaching, learning and assessing*. London: Paul Chapman Publishing.

Sanmartí, N. & Márquez Bargalló, C. (2012). Enseñar a plantear preguntas investigables. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales, núm. 70, pp. 27-36.*

Lazerowitz, M (1984). V The Fly-Bottle. En Ambrose, A. & Lazerowitz, M. (Eds.), *Essays in the unknown Wittgenstein* (pp. 95-103). *Buffalo, New York, Prometheus Books*.

Vilches, A. y Furió, C. (1999). Ciencia Tecnología y Sociedad: sus implicaciones en la educación científica del siglo XXI. La Habana: Academia.

-Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones Filosóficas.* Barcelona: Altaya S.A.

-Wittgenstein, L. (1992). *Lecciones y conversaciones sobre estética, psicología y creencia religiosa*. Ed. Paidós Ibérica S.A., Barcelona.

Un recorrido por la experiencia filosófica de enseñar filosofía

Ezequiel Salum Arquez
eze.salum@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras, UNT

Palabras clave: Enseñanza de la filosofía, Emancipación intelectual, Práctica docente, Jacques Rancière.

Resumen

> "Es esencial que haya un lugar y un momento para que, jóvenes y adultos, podamos pensar el mundo que vivimos y decidir cómo nos situamos en él. En definitiva, no es otra cosa que revivir a diario la actitud de quien filosofa que no da nada por supuesto y no se conforma con que los demás piensen por él." (Cerletti, Alejandro; 2008:51)

Este trabajo pretende reflexionar sobre la "experiencia filosófica" que tuvimos como docentes-practicantes del Profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional de Tucumán, en dos instituciones educativas. Consideramos que esta experiencia fue significativa, y por lo tanto, útil para analizar ciertas cuestiones que a primera vista nos resultan problemáticas, sobretodo en cuanto a la enseñanza de la filosofía.

Consideramos que la enseñanza de la filosofía merece un tratamiento especial si la ponemos en comparación con la enseñanza de otro tipo de disciplinas, ya que su enseñanza se caracteriza por ser en sí: *problemática o más problemática* que otras. Esto puede afirmarse como primera aproximación, por el hecho general de que la filosofía, está constantemente definiéndose a ella misma; por lo que, la pregunta por la enseñanza de la filosofía involucra queramos o no a la pregunta por *¿Qué es la filosofía?* La definición o redefinición de lo que entendemos por filosofía trazará los límites y las posibilidades de su enseñanza. Siguiendo el aporte de Alejandro Cerletti podemos decir que cuando nos preguntamos por la enseñanza de la filosofía nos preguntamos a la vez por las concepciones que tenemos sobre la filosofía (2008:13) es decir: no podemos enseñar filosofía si no indagamos por la presencia misma de la filosofía en nuestras vidas, o dicho de otra manera, para saber qué enseñamos como filosofía debemos desentrañar que hay por detrás de todo eso que elegimos enseñar.

Por eso como primera cuestión en este trabajo revisaremos que concepciones circularon en cada una de las instituciones que transitamos como docentes-practicantes; a través de estas "máscaras" que los docentes del curso proponían, podremos referirnos a ciertas características típicas que van definiendo el rostro de la filosofía como disciplina y a la vez mostrar qué posibilidades, encuentros y actitudes conllevan estas definiciones en el aula. Una de ellas nos refirió a la lectura y análisis de los textos filosóficos conjuntamente a la presencia de la pregunta en todas las clases, otra nos presentó a la filosofía como una experiencia, como una situación desde la cual no solo podemos aprender filosofía sino también "hacer filosofía". A

partir de este análisis, tenemos la impresión de que la filosofía tiene tantas "máscaras" como profesores de filosofías hay, ya que lo que sabemos o creemos conocer acerca de ella, es en gran parte responsabilidad de cómo ciertos profesores nos presentaron esta enorme *dama misteriosa* llamada filosofía. Es por eso que nos parece importante clarificar cómo la filosofía porta en cada una de las aulas "máscaras" diferentes que nos permiten comprender por qué resulta tan difícil definir el *quehacer* de la filosofía. La filosofía sería ese acontecimiento que sucede en el aula entre los profesores y los estudiantes; y no porque los profesores transmitan cierto conocimiento filosófico que los alumnos no tienen, sino porque los profesores tienen cierta vivencia filosófica que intentan conscientemente o no expresarla en sus clases. Lo que acontece en el aula es la "máscara" que la filosofía porta y esa "máscara" es la que nos ayuda a poder darle un rostro a la identidad de la filosofía.

En un segundo momento indagaremos cuáles fueron las propuestas que como practicantes llevamos al aula, para hacer de este espacio, un espacio cargado de experiencias emancipadoras como nos propone Jacques Rancière. Como ya mencionamos antes, la filosofía posee "máscaras" que nos permiten para quienes se dedican a su enseñanza presentar la filosofía y para aquellos que aprenden filosofía conocer, de algún modo, una faceta de su rostro. Es por ello, que en las prácticas que llevamos a cabo, también circularon ciertas concepciones que determinaron dos "máscaras" más de entender a la filosofía. Una que nos abrió a la posibilidad de entablar diálogos, al mejor estilo socrático, y otra que nos permitió cuestionarnos a través de un pensamiento intrusivo, en el mismo sentido que lo plantea Jean Luc Nancy en su texto "El intruso". Presentaremos estos otros modos de entender la filosofía, para indagar que cambios podemos introducir como docentes de filosofía en el curso y cuáles son los efectos que estas "nuevas metodologías" causan en los estudiantes. Luego de haber relatado nuestras experiencias, presentaremos algunas notas que nos parecen necesarias a tener en cuenta antes de emprender cualquier situación de enseñanza, por más que esta no sea filosófica. Estas notas nos remitirán a planteamientos educativos típicos, como ser el de la planificación, la evaluación y la implicación sentimental que existe en la relación entre los docentes y los estudiantes.

Por último, remitiremos al pensamiento de Jacques Rancière para reforzar las ideas expuestas a lo largo del trabajo, ya que consideramos que pueden ilustrar el propósito que buscamos al momento de llevar a cabo nuestra práctica educativa. Consideramos que su pensamiento nos propone una "aventura filosófica" novedosa para la enseñanza de la filosofía: esta es, que la filosofía nos potencia a través de una lógica de la enseñanza que está lejos del orden de lo explicativo. Porque es evidente que del maestro que solamente reproduce una explicación nada nos queda. Quiero decir con esto que la lógica de la enseñanza de la filosofía debe aumentar a las personas que son educadas. Rancière nos dice que un maestro que nos aumenta, es un maestro que nos emancipa. Rescato por eso que la enseñanza de la filosofía a través de su experiencia nos comunica con nuestros verdaderos problemas, con aquellas situaciones que de verdad nos incomodan, con experiencias que podemos reconocer en

nuestro día a día. Es el carácter emancipador el que debemos tener en cuenta al momento de enseñar filosofía ya que: "Quien emancipa no tiene que preocuparse por lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, tal vez nada. Él sabrá que puede aprender (…), porque un hombre siempre podrá comprender la palabra de otro hombre." (Rancière, 2018:43)

En suma la filosofía no debe caer en explicaciones porque iría en contra de su propio espíritu. La explicación hace de los que estudian unos incapaces de sí mismos y del maestro un sabio. La filosofía en este sentido no quiere tratar de ignorantes a los estudiantes y muestra de ello fueron cada una de las clases en la que los estudiantes hacían aportes muy valiosos a partir de los cuales se podía construir el conocimiento, mayor aún del que como practicantes podríamos haberles "trasmitido". Los estudiantes se vieron potenciados por las clases y en ese sentido la filosofía tampoco volvió al maestro un sabio, ya que este no tenía todo previsto, por lo tuvo que ir reconfigurándose a medida que avanzaban las clases. La experiencia de las prácticas nos convencieron de que la filosofía siempre nos aumenta, siempre hace de nosotros algo mejor, una mejor versión de nosotros mismos. Hay por lo tanto que dejarla actuar y convencernos de que podemos aprender de ella y de lo que tiene para decirnos. Aprender y enseñar filosofía son al cabo dos caras de la misma moneda, ambas se constituyen como guías para conducirnos por nosotros mismos. En palabras de Rancière, nos permite emanciparnos.

Bibliografía

Cerletti, Alejandro (2008) *La Enseñanza de la Filosofía como problema filosófico.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Davini, María Cristina (2008) *Métodos de Enseñanza*. Buenos Aires: Edit. Santillana.

Freixas Javier y Alvarado Mariana (2013) Palabras, cuerpo y comunidad. Un diálogo a propósito de los diálogos filosóficos. En: Maidana, Susana (Comp.) *El papel de la filosofía en la escuela actual. Olimpíada de Filosofía de la República Argentina.* Tucumán: Edunt.

Garolera, Carolina (2016) Enseñar filosofía en la escuela media cuando el sujeto del aprendizaje tiene un cuerpo. En: Marcos, Dolores y Maidana, Susana (Comp.) *Ciudadanías en construcción*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras UNT.

Garolera, Carolina (2017) De la mirada obscena a la mirada erótica en el mundo escolar. En: Marcos, Dolores y Maidana, Susana (Comp.) *Sujeto, realidad y política*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras UNT.

Gvirtz, Silvina y Palamidessi, M. (2002) *El ABC de la tarea docente: Curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Kohan, Walter y Olarieta Beatriz F. (Coord.) (2013) *La escuela pública apuesta al pensamiento.* Rosario: Homosapiens Ediciones.

Nancy, Jean-Luc (2006) *El Intruso*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu. Recuperado de: https://es.scribd.com/doc/124510736/El-Intruso-Nancy

Rancière, Jaques (2018) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

¿Qué es la literatura? Una aproximación estética desde Barthes, Rama y Sartre.

Guadalupe. Valdez Fenik
g.valdezfenik@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras, UNT
Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Palabras clave: Literatura, Estética, Crítica Literaria, pensamiento crítico emancipado.

En un contexto de crisis de la idea de representatividad en el arte, abordaré las reflexiones de tres teóricos acerca de la noción de literatura. Haré un recorrido por los planteos de Barthes, Ángel Rama y Sartre, como una excusa para pensar el lugar que ocupa la literatura en nuestra sociedad actual, y abrir algunos interrogantes como: ¿la literatura representa la realidad o es ella misma lo real?, ¿puede entenderse a la literatura como un saber?, ¿le cabe al autor algún tipo de compromiso social o político? Lo que nos lleva a preguntarnos, acerca de si la literatura debe o no tener una finalidad

Barthes entiende a la literatura como única posibilidad de hacerle trampas al lenguaje, como un espacio de libertad que nada tiene que ver con el compromiso político del escritor. El semiólogo entiende a la literatura como cruce de saberes y como el lugar en el cual se manifiesta lo real.

Ángel Rama, desde una perspectiva muy diferente, apuesta por una crítica literaria que tendrá como proyecto la emancipación política y cultural. Distingue entre transculturación narrativa y aculturación. Su concepto de transculturación narrativa propone destacar la multiplicidad de literaturas latinoamericanas, así como también incorporar al canon las literaturas regionales y campesinas, hasta entonces no consideradas por la crítica etnocentrista.

Sartre por su parte, plantea la famosa teoría del compromiso social y político del autor. La literatura es pensada por el pensador como un espacio que tiene por objetivo lograr la libertad del lector, producir una transformación y transmitir un claro mensaje, ante lo cual el autor aparece a los ojos del filósofo como un claro dador de sentido, y el intelectual auténtico como aquel capaz de reflexionar sobre su propio contexto socio- político y producir con su propuesta, un cambio auténtico en la sociedad.

Estos tres modelos, si es que puede llamárseles así, plantean líneas de ruptura y de continuidad entre sí, y son la excusa para pensar la literatura en nuestro contexto actual.

Bibliografía

Badiou, A.: "Pasión de lo real y montaje del semblante", en El siglo (2005), Buenos Aires, Manantial, 2005.

Barthes, R.: *El grado cero de la escritura*, México, Siglo XXI, 1983.

Barthes, R.: "Lección inaugural de la cátedra de semiología…", en *El placer del texto y La lección inaugural*, México, Siglo XXI, 1983.

Barthes, R.: "Por encima del hombre" (1973), en *Variaciones sobre la literatura*, Buenos Aires, Paidós, 2003.

Descombes, V.: "Semiología", en Lo mismo y lo otro. Cuarenta y cinco años de filosofía francesa (1933-1978) (1979), Madrid, Cátedra, 1988.

Glantz, M.: "Reiteraciones sobre Barthes", en *La polca de los osos*, Santiago de Chile, Cuarto Propio, 2008.

García Canclini, N.: "Contradicciones latinoamericanas, en Cultura híbridas, Buenos Aires, Sudamericana, 1992.

Ludmer, J.: "Territorios", en Aquí América latina, Buenos Aires, Eterna Cadencia, 2010.

Rama, A.: "Literatura y cultura", en *Transculturación narrativa en América Latina* (1984), Buenos Aires, El Andariego, 2008.

Rama, A.: "Literatura y sociedad" (1976), "Sistema literario y sistema social en Hispanoamérica" (1975), y "Algunas sugerencias de trabajo para una aventura intelectual de integración" (1985), en *Literatura, cultura, sociedad en América Latina*, prólogo y notas de pablo Roca, Montevideo, Trilce, 2006.

Sartre, J. P., "¿Qué es la literatura?" (1950), Buenos Aires, Losada, 1962.

Sartre, J.P., "Literatura y arte", Buenos Aires, Losada, 1970.

Desamarrar lo humano. Un abordaje desde Frantz Fanon

Gloria Silvana Elías
gloriaelias@hotmail.com
UE-CISOR/CONICET- FHYCS/UNJU

Palabras clave: Implosividad humana, Colonización, Humanismo, Fanon

Resumen

A partir del convite de esta querida casa de estudios al cumplir sus ochenta años de gestación, consistente en poder pensar nuevos de humanismos que alumbren o, al menos, posibiliten en cierto modo horizontes de sentidos esperanzadores para nuestra sociedad, es que me propongo abordar en este escrito la noción de nuevo hombre y de humanismo radical que está presente en el filósofo y psiquiatra martiniqués Frantz Fanon. La elección de dicho autor se debe a que su comprensión de la condición humana y su noción de hombre nuevo, son de tal complejidad filosófica y de tal profundidad, que creo amerita ser abordado en este congreso internacional.

Fanon nació en la Martinica, Forte de France, el 20 de julio de 1925, colonia francesa de población negra. Fanon, era negro. Su familia perteneció a la clase media de esa isla y fueron fervientes patriotas franceses. El pensamiento de Fanon es, a pesar de ello, o justamente por ello, un pensamiento "descentrado" en términos de Alejandro De Oto, por el carácter universal de sus apelaciones (De Oto: 2003, 217). Fanon escribe en contra de la alienación en todas sus expresiones, aun cuando él trate propiamente la alienación que sufre el colonizado, y particularmente, el negro.

Fanon obtuvo una beca de estudios y en 1952 se licenció en Medicina en la Universidad de Lyon, especializándose en Psiquiatría. En ese mismo año publicó una recopilación de ensayos sobre la condición de los negros y el racismo, *Piel negra, máscaras blancas* (*Peau noir, masques blancs*) y escribió un drama acerca de los obreros del puerto de Lyon (*Les Mains parallèles*), que permaneció inédito. En sendas obras Fanon muestra que el tratamiento como si fuesen bestias, la explotación, la aniquilación hasta la inexistencia, fue lo que caracterizó el colonialismo.

En 1953 solicitó el traslado a un hospital argelino, trabajando durante tres años en el hospital de Blida-Joinville, donde su trabajo de psiquiatra le permitió elaborar un original modelo de análisis de la alienación del colonizado. Lo peor, dice, ha sido que la colonización destruyó la propia cultura del colonizado e hizo del colonizador, su héroe. Por ello para Fanon la liberación consistirá en liberarse de la cultura del colonizador, expulsarlos. Para conseguirlo, él entendió que deben ser los propios negros los que alumbren a sus hermanos. En suma, él no escribió para los colonizadores, sino para los propios negros.

Fanon afirma que la sumisión no sólo era económica y social, sino también cultural. Por eso las elites africanas viajaban a París para parecerse a su colonizador, a su verdugo, y volver a su tierra, "falsificados". Como médico psiquiatra se adentró en la conciencia de aquellos desquiciados por la colonización, y realizó también entrevistas con su pueblo, logrando comprender lo que él denominó el proceso de inferiorización de la propia cultura, en suma, de uno mismo. Él se abocó a la revolución hasta su último latido.

El pensamiento de Fanon puede ser enmarcado en lo que se considera en los años sesenta una teoría política de liberación, que parte de la experiencia de la colonización y la destrucción de la identidad y cultura propias en manos de aquellos que llevan adelante la conquista; sus escritos y su praxis política han contribuido notablemente en la posterior filosofía descolonial (Mignolo: 2009, 10). En efecto, Fanon se enfoca en el problema político de cómo dar vuelta la situación de colonización en la que se hallaban sometidos sus hermanos negros. Su planteo, contextualizado en la Martinica y en la Francia de los años sesenta, sigue promoviendo hoy en día la reflexión política y filosófica en torno a la liberación en Latinoamérica y el Caribe.

Lo que me interesa abordar en este trabajo es que, según Fanon, el colonialismo imperante, al mantener a un conjunto de individuos en condición de subalternos -basado en la dominación económica y socio-cultural-, provocó en los sujetos un proceso de implosividad tal, que no solo les arrebató su pasado y su presente, sino también su cuadro de esperanza social. Es decir, y como interpreta Lewis Gordon, la dominación a la que es sometido el colonizado provoca un agotamiento sistemático de sus opciones exteriores, anulando su "devenir accional" (Gordon: 2009). Así, el colonizado queda atado a una condición que sólo ve como horizonte la desesperanza, la locura y la muerte ¿Cómo es posible un camino de auténtico respeto por la condición humana en su diversidad y pluralidad en nuestros días, si sigue vigente la estructura de dominación colonial? Con todo, ¿es posible el respeto por la condición humana en su un sentido integral, sin caer en particularismos que alimenten más enfrentamientos y nuevas dominaciones? Según Fanon, ello es posible. Comprender que no es éste u otro grupo, ésta o aquella comunidad particular la que debe defenderse de la colonización a la que es sometida, liberar de tal o cual denominación simbólica peyorativa que la ahoga en profundos pantanos apestados de sentimiento de inferioridad y de sinsentido; comprender ello -digo- puede conducir la reflexión a nuevas claves, donde no sea sólo la reivindicación del indio la que nos ocupe, o la del pobre, o la de la mujer, sino también la del negro, la del judío, en suma, la de todo aquel ser humano que por alguna condición de su humanidad ha sido perseguido. Fanon asume que la liberación de los oprimidos alcanzará su concreción cuando se despoje de luchas por las identidades particulares y se encause a la liberación del hombre en tanto tal: "Si queremos que la humanidad avance un paso, si queremos llevarla a un nivel diferente de su manifestación en Europa, entonces hay que inventar, hay que descubrir (…) hay que hacer piel nueva, desarrollar un pensamiento nuevo, tratar de poner en pie a un hombre nuevo" (Fanon, 2015). Pues bien, en ello se centra este trabajo.

Nietzsche es más que la "bolilla difícil" del programa. Reflexiones sobre el lenguaje y la educación.

Ricardo Nicolás Benzal
nicobenzal@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Nietzsche, Lenguaje, Educación, Política

El presente trabajo es una profundización de las reflexiones surgidas sobre Nietzsche y el lenguaje durante un concurso por un cargo de ayudante estudiantil en el que tomé parte en 2019. Este no es un dato menor, pues la materia objeto de concurso era una introducción a la filosofía para las 14 carreras que ofrece la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Siendo así un contenido aparentemente alejado o desvinculado de los programas de cualquier carrera que no sean las propias de la carrera de filosofía, me propuse encontrar las posibles aplicaciones de las críticas nietzscheanas al lenguaje a los trayectos formadores de los futuros profesores. Dicha experiencia fue un gran estímulo para intentar ahondar en este tipo de consideraciones y darles a los crípticos pensamientos de Nietzsche el desarrollo que, al decir de su reputado intérprete Giorgio Colli, se merecen:

> "En ocasiones las paradojas de Nietzsche se nos imponen como una fulguración, pero después, dejadas sedimentar, y privadas de resonancia, se debilitan. La afirmación, por ejemplo, de que el intelecto parece ser más antiguo que el sentimiento, o aquella análoga de que la intuición está condicionada por los conceptos. En estos casos el centelleo, para provocar la explosión, requeriría ser introducido en una vastísima trama discursiva y deductiva. Muchos pensamientos de Nietzsche esperan este desarrollo" (Colli, 1978, p. 18)

La estructura del trabajo inicia con un repaso de las críticas de Nietzsche al lenguaje en su texto póstumo *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (1873). A partir de allí, se hace referencia al nuevo modelo o paradigma didáctico escolar que se contrapone al paradigma en crisis de la escuela moderna (Litwin, 2012). Luego, se proponen las maneras en que estas críticas nietzscheanas pueden acudir en soporte de estas nuevas configuraciones de la didáctica a través de las consecuencias epistemológicas extraíbles del pensamiento de Nietzsche (Conway, 2011). Así, el perspectivismo nietzscheano puede no sólo ser un contenido de clase más, sino una oportunidad para los propios docentes, sean del nivel secundario, superior o universitario, para reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas (Camilloni, 2007) y sobre el conocimiento implícito que los alumnos ya traen consigo desde sus respectivos contextos (Jackson, 1993). Luego de ello podrá pasarse al marco más reducido del aula del secundario, pero también válido para los niveles superiores, donde se explorará la pertinencia del tema para la materia Filosofía, permitiendo integrar contenidos en la propia asignatura,

como por ejemplo Descartes (Piossek, 2008), como así también ser germen para el trabajo en talleres interdisciplinarios con otras asignaturas: en Literatura con el lenguaje neutro o inclusivo, tema muy en boga en la sociedad tucumana desde el año pasado, en Matemática con temas de historia de la disciplina (Boyer, 1999), en Historia con las distintas tradiciones historiográficas, entre otros. Hecho todo este recorrido, se procederá a hacer una reflexión sobre las precisiones y precauciones a tener en cuenta sobre Nietzsche como contenido para una clase, postulando más su utilidad como actividad desmitificadora (Piossek, 2008) que su literal veracidad en sus pensamientos (Colli, 1978), para evitar caer así en la osificación de conceptos que él mismo denuncia. Siendo conscientes de que el lenguaje es un eje que atraviesa transversalmente a la política, y por ende a la educación, puede aspirarse a un desenvolvimiento de la ciudadanía mucho más crítico. Asimismo, también se rescatará la gran plasticidad de la filosofía para rescatar autores y pensamientos que aparentemente reflexionan sobre asuntos ajenos a la realidad de los alumnos hoy y animar a los estudiantes a mirarlos a través de sus propios ojos y pensar, no de nuevo al estilo cartesiano, sino simplemente de nuevo (Cruz, 2004).

Bibliografía:

Boyer, C. B. (1999), *Historia de la matemática*, Madrid, Alianza Editorial.
Camilloni, A. y otras (2007), *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
Colli, G. (1978), *Después de Nietzsche*, Barcelona, Anagrama.
Conway, D. W. (2011), *Nietzsche y lo político*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
Cruz, M. (2004), *La tarea de pensar*, Barcelona, Tusquets.
Jackson, PH. (1993), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
Litwin, E. (2012), *Las configuraciones didácticas*, Buenos Aires, Paidós.
Nietzsche, F. (1873), *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, en Piossek, L. (2008), *El filósofo topo. Sobre Nietzsche y el Lenguaje*, Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras UNT.
Piossek, L. (2008), *El filósofo topo. Sobre Nietzsche y el Lenguaje*, Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras UNT.

El pragmatismo contemporáneo en el análisis de la moral. Repensar los vínculos entre ética y educación.

Ana Lucía Valle
analuciavalle.24@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: ética - pragmatismo - pluralismo - educación

Durante la mayor parte de la historia del pensamiento humano ha dominado una idea de racionalidad ligada a criterios absolutos y atemporales, que se han supuesto como guía o fundamento de nuestras prácticas epistémicas y argumentativas. La Razón, con mayúscula, se presentó como una facultad privativa de los seres humanos, facultad que le permite al hombre conocer la realidad, acceder a la verdad, y justificar esos conocimientos de manera correcta.

En los últimos años, este tipo de perspectiva sobre la racionalidad, unida al concepto de verdad como correspondencia, ha sufrido numerosos y variados ataques. Uno de estos fue realizado desde el pragmatismo norteamericano, tradición que ha resaltado la relación ineludible de la razón y el conocimiento con nuestras prácticas sociales, destacando la imposibilidad de entender estos conceptos sin apelar a su funcionamiento en la práctica real.

Es la intención de este trabajo realizar un recorrido por algunas ideas de dos de los pragmatistas contemporáneos de mayor relevancia en la discusión filosófica actual: Richard Rorty y Hilary Putnam, analizando algunos puntos centrales de sus propuestas en el plano de la ética. Se abordarán estos autores en tanto considero que presentan perspectivas de gran interés para la reflexión filosófica y ética actual, al tratarse de posiciones que rompen con las ideas de racionalidad y objetividad imperantes en la tradición filosófica, y específicamente en la ética, cuestionando las aspiraciones que esta disciplina tuvo históricamente, y revisando sus bases y contenido desde una perspectiva que destaca el falibilismo, la historicidad y la contextualización de nuestra reflexión moral.

El romper con el esquema moderno de la racionalidad nos permite abrirnos a nuevos abordajes de lo real, con mayor espíritu crítico hacia los propios supuestos, y con disposición a participar en una conversación que no posee límites a priori, sino que se encuentra abierta a las posibilidades de un nuevo lenguaje.

En el caso de Rorty, nos encontramos con un pensador controvertido y provocador, que observa de manera crítica el lenguaje que la filosofía moral actual ha tomado de la tradición platónica y kantiana, y propone un léxico que redescriba la moralidad desde un punto de vista pragmatista e historicista.

Su rechazo a la noción de obligación moral rompe con la separación absoluta entre moralidad y prudencia, acercando el fenómeno moral a las prácticas históricas, sociales y culturales. Como señala Habermas: "…el neopragmatista preocupado por las actividades para

solucionar problemas produce el efecto liberador de retrotraer el agente, del cielo de una oscura metahistoria del ser, a la tierra de la gente ordinaria que debe enfrentarse a los problemas de su mundo." (Niznik, Jósef y Sanders, John T., 2000. p. 34).

Rorty nos ofrece un pensamiento desde la contingencia y la historia, que no posee pretensiones de universalidad y objetividad, pero que no encuentra en esto una disminución de su valor. Expresa en *Philosophy as Cultural Politics*:

> Decir que los principios morales no poseen una naturaleza inherente es sugerir que no poseen una fuente distintiva. Emergen a partir de los encuentros con nuestro entorno de la misma manera que las hipótesis sobre el movimiento planetario, los códigos de etiqueta, los poemas épicos, y todos los otros ejemplos de comportamiento lingüístico emergen. Al igual que estos emergentes, son buenos en tanto llevan a buenas consecuencias, no porque mantienen una relación especial con el universo o con la mente humana (Rorty. 2007. p. 256)

Es un pensador que nos interpela a abandonar lo absoluto, lo incondicionado, y que observa en este abandono la apertura a un pluralismo y un enriquecimiento que no posee límites definidos.

El presente trabajo busca realizar un análisis crítico de la postura del neopragmatista, rescatando los aportes que considero relevantes para repensar la ética, y evaluando a su vez las limitaciones de la perspectiva rortyana en relación con la argumentación y el análisis racional de la moral.

Por otro lado, encontramos en Putnam un aire común a Rorty en su concepción de la ética como una disciplina no fundacionista y basada en un pluralismo pragmático, que reconoce que los contextos son múltiples y diversos, con diferentes prácticas, reglas y criterios de justificación. Es interesante la idea manifestada por Putnam, e inspirada en Dewey, de que la ética no se identifica con una única preocupación humana, ni con un único conjunto de conceptos. La reflexión ética abarca un abanico amplio de preocupaciones, y el vocabulario moral no puede reducirse a los términos analizados tradicionalmente por los filósofos.

Tanto Rorty como Putnam, ambos con base en Dewey, se oponen a la vinculación tradicional de la ética con la búsqueda de principios universales. La ética, desde esta perspectiva, no debe tener como objetivo la formulación de un sistema, sino la contribución a la solución de problemas prácticos. Es necesario elucidar "en qué consiste aplicar la inteligencia a un problema ético o político." (Putnam, 2013- p. 21).

Putnam se propone, en sintonía con Rorty, llevar adelante un análisis de la moralidad sin caer en la metafísica, sin apelar a una ontología. Sin embargo, pese a este espíritu común, se aleja rápidamente de la perspectiva rortyana al plantear que los juicios éticos son susceptibles de verdad y falsedad, en tanto son susceptibles de asertabilidad justificada y argumentación racional.

El autor considera que el error de creer que los juicios éticos son meramente subjetivos radica en una fundamental confusión entre *objetividad* y *descripción* y, en su raíz, en una dicotomía (errada) entre hechos y valores.

Putnam sostiene entonces que "...reconocer que nuestros juicios pretenden poseer validez objetiva y reconocer que están conformados por una cultura y una situación problemática particulares no son cosas incompatibles. Y esto es verdad tanto de las cuestiones científicas como de las éticas" (Putnam. 2004, p. 60). El discurso ético entonces, tiene normas de verdad y validez, propias del lenguaje moral, lo cual implica, para Putnam, que es posible la objetividad entendida en términos de razónabilidad.

La intención final de este trabajo, es evaluar críticamente los aportes y dificultades de ambas posturas, rescatando, finalmente, elementos que nos permitan repensar a su vez la relación entre la ética y la educación. Intuyo que hoy, más que nunca, debemos analizar de manera reflexiva qué fundamentos axiológicos y filosóficos se encuentran por detrás de nuestra prácticas educativas; qué concepción de la ética alienta el modo en que desarrollamos dichas prácticas. La formación docente, tal como lo afirma Pérez Gómez (2010) "se ha apoyado históricamente, (…) en una concepción epistemológica escolástica, que responde a una lógica de racionalidad cartesiana, lineal: una mezcla de idealismo ingenuo y mecanicismo técnico" (p. 40). Lo que deriva, por demás, en una práctica donde lo ético, los valores, la reflexión moral se sacrifica en función de priorizar la transmisión mecánica de saberes, concibiendo al "docente como un mero técnico que imparte un curriculum prescrito y del conocimiento como objeto neutral, establecido y acabado, sin conexión con sentimientos, valores y sesgos" (ídem, p. 42).

Considero necesario repensar cómo se desarrolla y transmite la ética en el ámbito educativo, analizando si el pluralismo pragmático, presente en las propuestas mencionadas, puede ser útil para clarificar y dar contenido a una ética pensada para generaciones que ya no creen en los absolutos, pero que tampoco poseen las herramientas conceptuales para analizar críticamente sus propias reflexiones morales.

Bibliografía

Niznik, Jósef y Sanders, John T. (ed) (2000), Debate sobre la situación de la filosofía. Habermas, Rorty y Kolakowski, Madrid, Ed. Cátedra.

Putnam, Hilary, (2013). Ética sin ontología, Barcelona, Ed. Alpha Decay S.A,

Putnam, Hilary, (2004). El desplome de la dicotomía hecho-valor y otros ensayos, Barcelona, Ed. Paidós,

Putnam, Hilary, (1997). La herencia del pragmatismo, Barcelona, Paidós S.A.

Pérez Gómez, Ángel. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. En Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, (vol. 24) pp. 37-60.

Rorty, Richard,(1991). Contingencia ironía y solidaridad, Barcelona. Ed, Paidós Ibérica, S. A.

Rorty, Richard,(1995), "Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo" en Praxis Filosófica, (número 5 de octubre de 1995), Cali, Departamento de Filosofía, Universidad del Valle.

Rorty, Richard,(1997). ¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Rorty, Richard, (1995), La Filosofía y el espejo de la naturaleza, Madrid, de. Cátedra.

Rorty, Richard,(1996), Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I, Barcelona, Ed, Paidós Ibérica, S. A.

Rorty, Richard, (2011), Una ética para laicos, Buenos Aires, Katz Editores, edición digital, .

Winch, P. (2011), Ciencia social y filosofía, Buenos Aires, Amorrortu editores .

Wittgenstein, L. (1998), Sobre la Certeza, Gedisa, Madrid.

La formación de docentes de arte desde una perspectiva cultural. Miradas y experiencias.

Jorge Horacio Gutiérrez
Milagro Critto
Damián Miroli
Claudio Sebastián Fernandez.
sebateatro@yahoo.com.ar
Escuela de Bellas Artes y de Artes Decorativas e Industriales "Mo. Atilio Terragni" – Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Educación artística, Tucumán, Artes visuales, Cultura visual

La presente publicación se propone como un mirada reflexiva acerca de la experiencias generadas a partir de la implementación del primer módulo del Trayecto de Homologación de Asignaturas aprobadas en Plan Estudios 1997 de la carrera de Profesorado en Artes con Orientación en Plástica para Educación Inicial, Primero y Segundo Ciclo de Enseñanza General Básica, con las asignaturas de la carrera de Profesorado de Artes Visuales (Plan 2009), ambas carreras pertenecientes a la Escuela de Bellas Artes y de Artes Decorativas e Industriales "Mo Atilio Terragni" de la Universidad Nacional de Tucumán.

La creación de la Escuela data del 27 de junio de 1912, los albores del siglo XX, cumpliendo 107 años de actividad ininterrumpida. En sus inicios contribuyó a desarrollar las capacidades artísticas de los obreros y también formó artistas y docentes del área. En este sentido ha sido la responsable de la formación artística-pedagógica de gran parte de los docentes tucumanos.

En su carácter de "escuela experimental y autónoma" es y fue centro de experimentación pedagógica, y escuela de ensayo y aplicación para la formación de docentes de educación plástica, especialistas y productores de artes y oficios, única en su especialidad en nuestra provincia. Su trayectoria histórica y su largo recorrido de 107 años ameritan considerarla como un verdadero centro de innovación pedagógica.

En 1962 la escuela inicia una importante transformación en el currículum con un nuevo plan de estudio. Por resolución No 1596/962 se aprueba la carrera de Magisterio con el título de Maestro en Artes Plásticas de 6 años de duración que exigía tener certificado de 7o grado del nivel primario y aprobar un examen.

En la década del 90 la escuela redefinió su contrato fundacional, dando así cumplimiento a los objetivos de: jerarquizar la formación docente, garantizar la movilidad horizontal de los alumnos dentro del sistema e incorporar en su diseño los principios generales de la Ley Federal de Educación referidos a la nueva estructura del sistema educativo. Hacia el año 1998 por Res. HCS No 2628/97 la formación docente, que estaba en el nivel medio, se jerarquizó con la creación del Profesorado en Artes con Orientación en Plástica Visual para el nivel inicial y 1o y 2o ciclo de E.G.B. como oferta de nivel superior no universitario. La carrera tenía una duración de tres años con una carga horaria de 3.204 hs.

Con la implementación de la Ley Nacional de Educación No 26.206, se inicia un nuevo proceso de transformación de la Formación Docente acorde a las demandas sociales y educativas del país. Es por ello que en el año 2009 el nivel superior de la Escuela de Bellas Artes implementa el Profesorado de Artes Visuales con un nuevo plan de estudio de 4 años de duración, ampliando el campo laboral del docente de Artes Visuales al nivel de educación secundaria (Res HCS No 3245/08), con una carga horaria de 4110 horas. De este modo, la escuela se presenta como la única oferta de educación formal de nivel superior orientada a la formación de Profesores en Artes Visuales para desempeñarse en los niveles de educación primaria y secundaria.

Ante esta situación, la Institución se propuso resolver las asimetrías en relación a las incumbencias y alcances del título del plan de estudios 97, que limitaban la posibilidad de los egresados de cubrir cargos en el nivel secundario. Así nace el Trayecto de Homologación de Asignaturas, que suscitó el interés de un importante número de profesores que se inscribieron y cursaron el primer módulo (de un total de tres) durante el año 2018.

El análisis que aquí proponemos se corresponde con la evaluación parcial realizada por el equipo coordinador de la implementación del trayecto, luego de haber transcurrido el primer módulo. Se trata de vislumbrar las tensiones existentes entre los paradigmas que operan en las prácticas y las reflexiones de los docentes de arte, y los horizontes propuestos desde la institución, los cuales se sostienen en un modelo pragmatista que propone leer el arte en los marcos definidos por una cultura visual que sobrepasa los límites disciplinares.

Los conceptos que iluminan el proceso reflexivo están estructurados a partir de la clasificación de modelos formativos en educación artística propuestos por Imanol Aguirre Arriaga (Bogotá, 2006), quien postula: a) el modelo logocentrista "(que) coloca en el centro de la acción educativa el propio hecho artístico y sus productos, de forma que su objetivo principal consiste en dotar a los individuos de las herramientas y conocimientos precisos para conocer y producir tales artefactos" (2,3), b) el modelo expresionista "es el que sitúa en el centro de la acción formativa al sujeto, considerando que la esencia de la práctica artística reside en transmitir y expresar los sentimientos o emociones de dicho sujeto" (3), y c) el modelo filolinguïstico "centrado en las cuestiones de la narratividad y sustentado en la idea que las artes son otra forma de lenguaje, ha venido a complementar los ya tradicionales de inspiración moderna que acabo de presentar, promoviendo una visión filolingüística de las artes" (7).

El autor propone la coexistencia de los distintos modelos, en diferentes grados según los contextos, con huellas más o menos visibles en las prácticas de los docentes de arte. El desafío de nuestra institución, y en particular del presente trayecto de homologación, es precisamente postular un enfoque alternativo que resulte superador de las lógicas centradas en los cánones artísticos dominantes, los saberes técnicos o la expresión del sujeto. Se trata de ubicar al arte en tanto artefacto que funciona en un entramado mayor que es lo que Aguirre Arriaga abarca con los términos "cultura visual". En otras palabras, hablamos de repensar la mirada, la construcción cultural de la mirada en donde se tejen relaciones permanentes entre los saberes

académicos y no académicos, entre conceptos provenientes de las distintas disciplinas artísticas y no artísticas, e involucrar no solo la producción visual sino también la contemplación de todo aquello que rodea a quien mira. "Una buena manera de repensar la presencia de las artes en educación artística pasaría por concebirlas como relatos abiertos o retazos de experiencia condensada. Pasaría también por entender la comprensión como un hecho creativo y de crítica cultural y la producción artística como el resultado de una atenta mirada crítica" (19).

Nuestro análisis, entonces, consistió en identificar a lo largo del cursado del primer módulo las representaciones y los modelos sobre los que se apoyaban los docentes en sus intervenciones y en las prácticas propuestas. Observamos una preeminencia de los paradigmas construidos históricamente, anclados en la expresión, el saber hacer y los cánones de belleza del arte legitimado y una importante dificultad ante las propuestas de repensar la experiencia estética como una puerta que invita a tomar una posición en un campo que abarca mucho más que los saberes académicos, que no excluye la afectividad en el proceso de comprensión y que apunta a formar profesores de arte que pongan en juego (y en cuestión) su sensibilidad y la de sus estudiantes, en pos de fortalecer los proyectos identitarios de unos y otros.

Bibliografía

Imanol Aguirre Arriaga. "Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación Imanol Aguirre Arriaga. Universidad Pública de Navarra. Bogotá, 2006.

El hilo rojo republicano

María Cintia Caram
cintiacaram@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: república, libertad, ley

Este trabajo comienza con aquella imagen de la leyenda oriental que dice que las personas destinadas a conocerse están unidas por un hilo rojo invisible. Este hilo permanece a pesar del tiempo y la distancia y se estira hasta el infinito, pero nunca se rompe. La idea de una línea -en este caso teórica- que conecta a algunos pensadores me resulta atractiva para mostrar las afinidades que existen entre Nicolás Maquiavelo, Baruch Spinoza y Jean-Jacques Rousseau. Cada uno de ellos es hijo de un siglo distinto y vivió en realidades socio-políticas –y también personales– muy diferentes y, sin embargo, en sus escritos pueden encontrarse elementos que hacen a una base común: la defensa de la República. Si bien existen muchas referencias a las similitudes entre estos autores creo que en la actualidad es necesario emprender este trabajo de arqueología de las ideas ya que nos ayuda a definir y delimitar uno de los conceptos más disputados en la teoría y en la práctica política, el republicanismo.

Justamente porque el republicanismo no es un término unívoco –como ninguno de los conceptos de la filosofía política, en particular, y de la filosofía en general– en este trabajo, en primer lugar, voy a definir qué entiendo por republicanismo. O, mejor dicho, a qué republicanismo me refiero cuando hablo de esa base compartida por los tres autores. Quizás, lo más evidente que tienen estos tres filósofos es su apuesta por lo popular, ellos defienden la causa de la democracia, pero esa defensa se hace desde la reivindicación del pueblo como actor político fundamental en el la defensa de la República. Este republicanismo popular o plebeyo no solo muestra afinidades con la teoría de la democracia, sino que, me atrevería a decir, es una ética de teoría democrática.

En segundo lugar, entonces, será necesario que nos detengamos a explicitar los sentidos de democracia que cada autor sostiene y mostrar en qué medida es solamente compatible o profundamente inherente a su concepción de la República. De estas definiciones más generales quisiera desprender una consideración especial sobre el vínculo entre libertad y coacción de la ley muy importante en la tradición del republicanismo democrático como modo de hacer frente a todo intento de clausura oligárquica de la participación ciudadana.

Bibliografía

Balibar, Étienne: *Spinoza y la política.* Prometeo Libros, Buenos Aires, 2011.
Hobbes, Thomas: *Leviatán.* Dos tomos. Losada. Buenos Aires, 2003.
Maquiavelo, Nicolás: *Varias obras.* Gredos. Madrid, 2011.

Ovejero, Félix, Martí, José Luis y Gargarella, Roberto (comp.) *Nuevas Ideas republicanas. Autogobierno y libertad.* Paidós. Barcelona, 2004.
Rousseau, Jean-Jacques: *Del Contrato Social. Discursos.* Alianza Editorial. Madrid, 1980.
----------: *Escritos políticos.* Trotta, Madrid, 2006.
Skinner, Quentin: "La libertad de las repúblicas; ¿un tercer concepto de libertad?" en *Isegoría*, núm. 33 (2005), p. 19-49.
Spinoza, Baruch: *Tratado Político.* Alianza Editorial. Madrid, 1986.
----------: *Tratado Teológico-Político.* Ediciones Folio. Barcelona, 1999.

Pensar la espacialidad

Cecilia Caponio
ceciliacaponio@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Espacio, Espacialidad, Geografía

Introducción y objetivos del trabajo

El espacio, esa obviedad para el humano cotidiano, para las personas que lo transitan a pie, que están pendientes de la hora y los minutos y que inclusive manejan las distancias temporalmente. Ese humano abrumado por el presente, muchas veces pierde la perspectiva de que su existencia está sujeta al espacio. El espacio es tan evidente que se hace incuestionable. Es tan presente que siquiera se pone en duda su existencia. El espacio es tan confiable que se lo usa, se lo pisa, se lo rompe, se lo gasta. El trabajo presentado, tiene el propósito de comprender cómo el pensamiento geográfico transitó desde la concepción de "espacio" al de "espacialidad", y cómo "la espacialidad" recibe atención desde la perspectiva latinoamericana, poniendo en valor el territorio y su importancia en la compresión de los fenómenos sociales.

A lo largo del desarrollo del conocimiento humano, el espacio fue motivo de preocupación. Los presocráticos, lo relacionaban a la idea "de lo lleno" y "lo vacío" (el ser y el no ser). En el diálogo "El Timeo", de Platón, el espacio se destacaba como parte de lo esencial, como soporte y receptáculo a la vez, dándole al espacio poderes opuestos, "lo que es" y "lo generado". Para Aristóteles el espacio fue absoluto, un ente de la realidad en función del orden total.

Con Descartes y el inicio de la Modernidad, se estableció una división tajante entre espacio y tiempo; dos sustancias metafísicamente incompatibles, "Res cogitan" y "Res extensa". Esta última, fue asociada a la materia y sería básicamente espacial e inerte. Con Kant, el espacio fue un ente de razón, pero con fundamento en la realidad. El tiempo y el espacio kantiano fueron considerados formas puras a priori de la sensibilidad, necesarias para cualquier posible experiencia.

La dicotomía espacio/tiempo planteada en la Modernidad, impulsó el inicio de un paradigma "cronocéntrista", (Rosales, M y otros. 2016:14), dando preeminencia al aspecto temporal, el cual influenció en el conocimiento científico y se proyectó a lo largo de los siglos. Así, Ortega y Gasset decía "…el hombre no tiene naturaleza, lo que tiene es historia" y Heidegger en su célebre obra de 1926 "Ser y tiempo", definía al Dasein como pura temporalidad.

Desde la institucionalización de la Geografía en las universidades europeas hacia finales del S. XIX, el abordaje del espacio osciló, entre un espacio absoluto o un espacio relativo, según los distintos modelos científicos que rigieron el devenir de la ciencia geográfica.

Fue a finales de la década de los ´60 del siglo XX, cuando el espacio fue visto desde una nueva perspectiva. En 1974, Henri Lefebvre publicó "la production de l´espace", obra que se transformó en un referente para los geógrafos críticos. Lefebvre propuso evitar el reduccionismo epistemológico del neo positivismo y con ello, el espacio fue rescatado de la abstracción y devuelto a las problemáticas sociales. Así, el estudio del espacio fue abordado desde la realidad social, como consecuencia del desarrollo del capitalismo-urbano y convirtió al espacio en el eje para analizar la complejidad del mundo. Para Lefebvre, el espacio fue considerado como soporte, pero a la vez como campo de acción, ya que no existen relaciones sin espacio como tampoco hay espacio sin relaciones sociales. El espacio fue tomado como un producto que se consume y que interviene en el proceso de producción, el organizador de la propiedad, del trabajo, de los flujos, de la energía y de las redes sociales. El espacio urbano o rural, se presenta fragmentado y atomizado, como consecuencia del proceso de ocupación. Para superar dicha fragmentación, Lefebvre formuló el abordaje desde las prácticas y representaciones espaciales.

Así, el espacio pasó de ser pensado como un simple soporte o escenario, de lo fijo, de recipiente o receptáculo sobre él cual se desarrollaba la vida, a transformase en motivo de nuevos planteos, pensamientos que anunciaría el cambio de paradigma o modelo. Al trabajo de Henri Lefebvre, se le sumaron los aportes de Michel Foucault, quien reconsideró al espacio como vertebrador de la sociedad y "puso a pensar a los geógrafos". El espacio, para el maestro francés del siglo XX, debía ser "rico, fecundo, vivo y dialéctico". Estos nuevos y vibrantes planteos propuestos sobre el espacio deberían haber conformado la base del cambio de pensamiento. Sin embargo, la propuesta espacial de Foucault para revertir el paradigma dominante, necesitó de un proceso de maduración.

Frederic Jameson en sus trabajo publicado en 1991, realizó una crítica al modernismo y postmodernismo, e impuso la idea de "Giro espacial", término que surgió por "… la crisis y transformación de las experiencias y conceptos del espacio y el tiempo en el tránsito de la modernidad hacia la postmodernidad, donde las categorías espaciales pasarían a dominar a las del tiempo, invirtiendo la relación previamente constituida en la modernidad" (Piazzini Suárez 2006:13)

Una vez superada la etapa del "pesimismo postmoderno" de principio del siglo XXI, cuando Paul Virilio (parafraseando a Nietzsche), planteó la posibilidad de "La muerte del espacio" y por ende la muerte de la Geografía, trajo como consecuencia la reacción de geógrafos, quienes redoblaron esfuerzos y abordaron la problemática del "giro espacial". Entre los maestros más destacados se encuentran: David Havey, Doreen Massey, Edward Soja y el brasilero Milton Santos.

Foucault, Lefebvre y Jameson fueron los principales mentores intelectuales de estos geógrafos, quienes pusieron sobre el tapete un espacio que, ahora se presentaba como producto y productor de lo social; como el que transforma y es transformado. Este avance teórico insertó definitivamente a la Geografía en el pensamiento crítico y estimuló nuevas

formas de pensar y actuar, desde lo espacial, donde la categoría espacio se transformó en "espacialidad".

La espacialidad, según Soja, "aparece como un producto social complejo, creado colectivamente, configurado y socializado que define nuestro habitar. Dicho espacio socializado crea nuestra biografía y geohistoria" (Link, Felipe. 2011:174). Soja en su libro "La trialéctica de la espacialidad" agrega: "…no sugiero que descartéis vuestras viejas y familiares maneras de pensar el espacio y la espacialidad, sino que las cuestionéis en nuevos modo para abrir y expandir el ámbito y la sensibilidad crítica de vuestras asentadas imaginaciones geográficas o espaciales." Albet t A.y Benach, N. (2010:269).

Doreen Massey por su parte, considera que el espacio se encuentra en permanente construcción. El espacio constituye una unidad indisoluble con el tiempo, creando el neologismo espacio-tiempo. Pensar desde el espacio-tiempo es poner en valor que sin espacio no hay tiempo, sin espacio no hay reproducción social y menos aún la posibilidad de cambio político (Albet A.y Benach, N. 2012:274)

Un adelantado a los planteamientos de la espacialidad fue Milton Santos, quien desde el estudio del "lugar" imaginó una Geografía dinámica e interesada en la problemática latinoamericana. Una Geografía comprometida con lo local, que fue más allá del ámbito académico, para buscar la emancipación y liberación de la sociedad. Milton Santo fue el maestro que encaminó el pensamiento geográfico hacia el estudio de la espacialidad latinoamericana, considerando su historia de dominación colonial y la reproducción de la dominación bajo nuevos esquemas del capitalismo, trayendo aparejado desigualdades espaciales, territorios fragmentados y deteriorados.

Metodología

La metodología utilizada para la realización del presente trabajo se basó principalmente en la revisión bibliográfica y conceptual.

Conclusión

En este trabajo se ha puesto la mirada sobre la espacialidad, partiendo de una apretada síntesis de la evolución del concepto de espacio, para estimular al pensamiento y la postura crítica en el bordaje de las problemáticas locales, con la intención de aportar un instrumento más de reflexión y comprensión espacial en toda su complejidad.

Bibliografía

Albet Abel t A.y Benach, N. (2012). Doreen Massey. Un sentido global del lugar. Ed. Icaria. Barcelona.

Albet Abel t A.y Benach, N. (2010). Edward Soja. La perspectiva postmoderna de un geógrafo radical. Ed. Icaria. Barcelona.

Boaventura de Sousa, Santos. (2009). "Una epistemología del Sur. La reivindicación del conocimiento y la emancipación social". https://ateneodecomunicacion.files.wordpress.com/2012/07/epistemologc3ada-del-sur-boaventura-de-sousa-santos.pdf

Jameson, Frederic (1991). Postmodernism, or the cultural logic of the late capitalism. London. Ed. Verso

Lefebvre, Henri. (2013). La producción del espacio (traducción de Martínez Gutiérrez, Emilio). Ed. Capitán Swing. España

Link, Felipe. (2011). "Seeking Spatial Justice. Edward Soja". EURE. N°111. Pp 173-177. Reseña. Chile

Rosales, M. Garay Reyna Z. y Pedrazzani C. (Ed) (2016). "La espacialidad crítica en el pensamiento político-social latinoamericano. Nuevas gramáticas de poder, territorialidades en tensión". http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20161207041909/EspacialidadCritica.pdf

Piazzini Suárez, Carlos E, (2006). Tiempo situado: las temporalidades después del "Giro Espacial. Ed. La Carreta. Medellín. https://www.academia.edu/5828458/EL_TIEMPO_SITUADO_LAS_TEMPORALIDADES_DESPU%C3%89S_DEL_GIRO_ESPACIAL_

Varela, J. y Álvares, F. (1979). "Michell Foucault. Microfísica del poder". Ed. Las ediciones de. España http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf

Virilio, Paul (1997). "Fin de l'histoire, ou fin de la géographie? Un monde surexposé". En: Le Monde Diplomatique, Agosto, p. 17. Disponible en:
http://www.monde-di~lomaticiue.frJ997108NIRIL10/89484 Consulta de octubre 20 de 2004.

Estrategias de hablantes frente a la estigmatización lingüística: el *tucumano básico* y una mirada desde el Giro Decolonial

Rossi Peralta, Marco Joaquin
marcorossiperalta@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: lenguaje – colonialidad – representaciones – estigmatización

En un trabajo anterior analizamos las actitudes y representaciones sociolingüísticas que expresaba sobre su variedad vernácula un grupo de comentaristas de La Gaceta, el diario de mayor tirada en Tucumán. Luego, intentamos trazar relaciones de dependencia de esas representaciones con ideologías lingüísticas de amplia difusión. Finalmente, elaboramos una reflexión sobre cómo los sujetos se posicionaban estratégicamente frente al habla tucumana.

Entre estos hablantes, encontramos tres posiciones que entendemos prototípicas: **1. La negación ontológica**, en la que el sujeto niega la existencia de una variedad, un dialecto, o una forma de hablar tucumana o particular de Tucumán, y afirma su dominio y su pertenencia exclusiva al español; 2. **El exhibicionismo de la conciencia del error**; **3. La afirmación en la variedad vernácula**, notoriamente minoritaria. Como una continuidad de esa reflexión y un cruce con propuestas del Giro Decolonial que no tuvimos en cuenta en ese momento, surge este segundo trabajo. Pretende inscribirse dentro de los estudios de la colonialidad del lenguaje (Garcés 2007; Veronelli 2016). Puntualmente, de la colonialidad de las representaciones lingüísticas en nuestra sociedad más inmediata.

Interesa en este trabajo la segunda posición referida. En el exhibicionismo del error el hablante asume la existencia de una diferencia lingüística, incluso asume que participa de esta, y la califica de desviación, error, horror, deformación, barbarie o consecuencia de la ignorancia. El hablante exhibe su conciencia de que la diferencia de su variedad vernácula frente a una norma o lengua de prestigio tiene como causa una falta, una contaminación lingüística, una anomalía o un desvío, la falta de educación e incluso una determinación biológica negativa. Con este exhibicionismo el hablante participa de la producción de un estigma para su variedad vernácula y por consiguiente, para su comunidad de pertenencia. Sin embargo, también significa un procedimiento de individuación y posicionamiento en superioridad frente a su comunidad. A la luz de este doble movimiento, en principio paradójico, entre la autoestigmatización y la autolegitimación, nos proponemos discutir la pertinencia de la noción de autoodio propuesta por Narvaja de Arnoux y Del Valle (2010:3) para el estudio de las actitudes lingüísticas en hablantes de lenguas y variedades minorizadas. Nos proponemos realizar una crítica que nos permita acercarnos a la complejidad del proceso.

Tomamos la definición de estigmatización lingüística que propone Cecilia Castro Llomparte (2011: 108):

> "Defino estigmatización lingüística como el proceso por el cual un sujeto en nombre propio o como portavoz de una institución o grupo legitimado socialmente ejerce sobre otros un acto de violencia simbólica cuyo resultado inmediato es la descalificación de las formas lingüísticas y, a través de ellas, de su contenido simbólico."

Nos interesa comprender el doble procedimiento que implica el exhibicionismo del error, a saber, la deslegitimación del grupo de pertenencia mediante la estigmatización lingüística y la legitimación individual por la separación respecto de este, así como sus efectos, sus causas y sus limitaciones. Lo analizaremos como una acción que opera, por lo menos en una de sus dimensiones, sobre una construcción imaginaria de larga data, una *ficción colonial*, que Veronelli (2016: 47) ha intentado capturar con el concepto de *comunicador/comunicación simple*:

> "Presenté el término *comunicación simple* para capturar la imaginación colonial de los colonizados-colonializados como seres que no tienen lenguaje real, es decir, que no tienen expresividad valorizada desde el punto de vista eurocéntrico".

La autoestigmatización lingüística en hablantes tucumanos, estudiada sistemáticamente por el Centro de Políticas Lingüísticas[207], será pensada en este trabajo como una "herida colonial" (Gómez Hernández y Patiño Sánchez, 2018: 142). Y las representaciones y actitudes lingüísticas dominantes en la provincia, como una continuidad y una negociación constante con ese imaginario colonial que Veronelli sintetiza en el concepto de *comunicador simple* y que encontramos refractado en la noción de *tucumano básico*, que se usa popularmente para referirse, valga la redundancia, al habla o variedad popular tucumana.

Este imaginario, el del comunicador simple, se encuadra dentro del paradigma moderno/colonial sobre el que han teorizado las y los pensadores del giro decolonial:

> "Entender a las poblaciones 'colonizadas-colonializadas' como no-humanas o menos que humanos constituye el contenido de este paradigma. Pero al llamarlo así, paradigma, ya lo estamos reconociendo como tal: como una poderosa construcción de lo real que ha sido impuesta sobre las gentes que devinieron 'colonizadas-colonializadas'." (Veronelli: 40)

Si el paradigma moderno/colonial es un dispositivo por el cual se percibe y se hace percibir las diferencias como rasgos de superioridad e inferioridad, en un proceso de racialización por el que el colonizado pasa a ser no humano o menos que humano, y el colonizador el único humano en sentido pleno, la representación sociolingüística colonial del *comunicador simpl*e opera en coherencia con ese proceso en el plano del lenguaje. Convirtiendo diferencias lingüístico-comunicativas en superioridades e inferioridades, en signos de adquisición o no, de una única racionalidad posible, de la capacidad o no para decir la verdad, lo político, lo científico, lo moral.

207 Parte importante de estas investigaciones están reunidas en el libro Conciencia sociolingüística, ideologías e identidad, citado al final del trabajo.

Entendemos por representaciones sociolingüísticas, apoyándonos en Arnoux y Bein (1999:9), esquemas orientadores socialmente compartidos de la percepción y evaluación de los fenómenos lingüísticos. También, como diseños más o menos complejos del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen. La representación lingüística del *comunicador simple* es entonces un dispositivo que orienta percepciones sobre las lenguas/variedades y sus hablantes. Así, nuestras preguntas-problema para este trabajo son: ¿cómo opera este dispositivo de orientación de percepciones, que es la representación lingüística del *comunicador simple*, en los hablantes con los que trabajamos? ¿Cómo operan los hablantes para legitimarse desde, bajo, en, ese dispositivo? ¿A efectos de qué ejercen la estigmatización lingüística sobre su variedad vernácula? ¿Qué limitaciones tiene este proceso de autolegitimación individual en los transes con esta *herida colonial*?

Bibliografía

Castro Llomparte, C. (2011): "La variedad tucumana en la mira: procesos de estigmatización de la variedad vernácula". En Taboada, M.S., *et al.: Conciencia sociolingüística, ideologías e identidad,* (pp. 97-113). Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, Centro de Políticas Lingüísticas.

Garcés, F. (2007): "Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica". En Castro-Gómez y Grosfoguel: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global,* (pp.) Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontífica Universidad Javeriana.

Gómez Hernández, E. y Patiño Sánchez, M. (2018): "Decolonialidad en lo Social. Apuntes sobre Trabajo Social". *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social 2:3,* pp. 140-155. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias Sociales.

Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (Comps.) (1999): "Introducción. Las representaciones del lenguaje". En *Prácticas y representaciones del lenguaje* (pp. 9-15). Buenos Aires: EUDEBA.

Narvaja de Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010): "Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo". *Spanish in Context 7:1,* pp. 1-24.

Veronelli, Gabriela (2016): "Sobre la colonialidad del lenguaje y el decir". *Universitas Humanística,* 81, pp. 33-58.

Hacia la configuración de una Semiótica de la Memoria

Ana Luisa Coviello
anacoviello@yahoo.es
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Resumen

Decíamos en otro lugar, y en momentos anteriores de esta investigación, que se impone en la Semiótica una reflexión sobre la necesidad de superar dicotomías inauguradas con la Modernidad y afianzadas por la filosofía cartesiana y los pensamientos romántico y positivista: sujeto *versus* mundo sensible, lo interior *versus* lo exterior, el pensamiento *versus* la acción, la pasión *versus* el cuerpo o la materialidad, el texto o el discurso *versus* la experiencia, entre las que más nos interesan. Con el propósito en mente de religarlas, formulé unos principios de método para abordar diversos corpus de estudio en el Proyecto de Investigación que dirijo,[208] y, en especial, para aplicar en el análisis de los relatos de familiares de desaparecidos durante la dictadura cívico-militar argentina de 1976-1983 cuyos restos humanos fueron restituidos tras un proceso de identificación biomolecular en contextos judicializados. He ahí mi propio corpus. Tales principios metodológicos pueden enunciarse del siguiente modo: hacer reingresar al análisis al sujeto con cuerpo y a las diversas materialidades que conforman nuestros corpus; reintegrar acción y significación (y, por lo tanto, pensamiento) a un mismo universo; considerar a la pasión y a las afectividades como acciones encarnadas en una misma matriz significante; apropiarnos de los conceptos de estesis y de enacción, provenientes de las ciencias cognitivas que propician la articulación de lo cognitivo con lo corpóreo, el mundo sensible y la experiencia, y convertirlas en herramientas de análisis semiótico. (Coviello, 2017)

El diseño de este dispositivo metodológico tiene la intención, por un lado, de incorporar al análisis semiótico áreas tradicionalmente relegadas en la disciplina, como los estudios del cuerpo, de la experiencia, de la acción, de la afectividad en un sentido amplio, y, por otro, contribuir con el trazado de líneas que establezcan para la disciplina un campo relacionado con los estudios de la Memoria. Sería pertinente, pues, hablar de una Semiótica de la Memoria que indague en los procesos de producción de sentidos compartidos por los miembros de una sociedad, en nuestro caso la argentina, en relación con las diversas configuraciones sobre el pasado reciente de la última dictadura cívico militar. Tal como dejamos establecido en otro trabajo, "llamaremos Semiótica de la Memoria al estudio de los procesos de significación en el ámbito de las memorias de la política, en donde deberíamos ubicar los relatos pertenecientes al recuerdo subjetivo y social de hechos del pasado (en clara relación con sus presentes

208 Proyecto de Investigación financiado por la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica de la Universidad Nacional de Tucumán, PIUNT 2018-2021, código 26/H606.

enunciativos), y de las políticas de la memoria, relativo a las construcciones sociales generales y los marcos de acción consecuentes con esas configuraciones sobre el pasado y el presente" (2017, p. 24) Puesto en términos de Nora Rabotnikof, las memorias de la política están constituidas por narraciones que los protagonistas del pasado político articulan polémicamente desde sus presentes enunciativos y también por los relatos de quienes no necesariamente fueron protagonistas de tales momentos de la política pero que, desde diversos lugares alternativos, contribuyen con testimonios, recuerdos y documentos en su construcción. Mientras que las políticas de la memoria serían las formas públicas de gestionar ese pasado mediante distintas apropiaciones simbólicas por parte de instituciones, como las estatales o las mediáticas. (2008, p. 260-261).

En esta oportunidad, nos detendremos en la reflexión teórica de ese espacio disciplinar que hemos denominado Semiótica de la Memoria. Partiremos de aportes ineludibles y ya clásicos como los estudios sobre los marcos sociales de la memoria de Halbwachs, quien da cuenta de la complejidad del fenómeno y pone los conceptos y los métodos a la altura de los problemas que emanan de semejante tema de investigación (2004). Dialogaremos con los extensos y profundos desarrollos filosóficos sobre la memoria, la historia y el olvido de Paul Ricoeur (2004). Complementaremos con las indagaciones de la ya citada Rabotnikof (2008), y con las de Pilar Calveiro (2006) sobre los usos políticos de las memorias y sus constelaciones de sentido, que, sin quererlo, se internan en terrenos semióticos. Y nos dejaremos orientar por las reflexiones provenientes de la Semiótica como las narrativas de la memoria de Leonor Arfuch, quien se detiene en el *volver a decir* y en el *volver a vivir* de los narradores de experiencias traumáticas y en la exacerbación de las memorias como contrapartida de los silencios de los desaparecidos, de los vacíos que sus cuerpos han dejado, de la destrucción de documentos (2018, págs. 68-78).

Si la Semiótica es definida hoy como "la disciplina que estudia los sistemas y los procesos de producción de sentido", entendiendo el sentido como social (Eliseo Verón, 1998, p. 126), una Semiótica de la Memoria indagará en los sentidos efectivamente producidos por sujetos de la enunciación de experiencias traumáticas que, si bien hablan desde lo autobiográfico y desde la identidad, sin embargo no construyen un discurso individual y meramente subjetivo sino uno entretejido a otras constelaciones de sentidos dialógicamente entramadas.

Como sostiene Calveiro, "la memoria no es un acto que arranca del pasado sino que se dispara desde el presente, lanzándose hacia el pasado. (…) En efecto, son los peligros del presente los que convocan a la memoria, en tanto una forma de traer el pasado como relámpago, como iluminación fugaz al instante del peligro actual" (p. 378). En tiempos en que paradigmas de la desmemoria y de la despolitización ganan terreno con el avance de las políticas neoliberales hasta el punto de que poderosos medios de comunicación argentinos se sienten habilitados para hacer apología de militares acusados de delitos de lesa humanidad y acusan a organizaciones de Derechos Humanos de comerciar con sus reclamos y reivindicaciones, creemos que es necesario apoyar con investigación seria y fundada la

construcción de un marco teórico metodológico que ofrezca contención a los análisis empíricos de actos de discursos y de discursos en actos de familiares de desaparecidos a quienes se les han restituido los restos óseos identificados biomolecularmente.

Bibliografía

Arfuch, Leonor (2018). La vida narrada. Memoria, subjetividad y política, Buenos Aires, Eduvim.

Calveiro, P. (2006). Los usos políticos de la memoria en *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*, Buenos Aires, CLACSO, págs. 359-382.

Coviello. A. L. (2017). Semiótica de la memoria: estesis, enacción, afectividad, materialidad del sentido, en *Razón y Palabra* 4_99 Vol. 21, octubre-diciembre, págs. 16-33.

Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona, Anthropos.

Rabotnikof, N. (2008). Memoria y política a treinta años del golpe. En: C. E. Lida, H. Crespo y P. Yankelevich, *Argentina, 1976. Estudios en torno al golpe de Estado*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: El Colegio de México, págs. 259-284.

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, FCE.

Verón, E. (1998). *La semiosis social*, Barcelona, Gedisa.

La destrucción de la universidad. Aportes de la Fenomenología Material de Michel Henry.

Morán Thomás María Macarena
Facultad de filosofía y letras – UNT

"…Y ahí estará […] el desafío, nadar contra una corriente llena de intereses, contra el prestigio de lo difícil y el descrédito de las emociones"
Fernando Valverde

La ponencia tiene como propósito elucidar y explicar la destrucción de la universidad, a partir de la filosofía de Michel Henry desde una fenomenología material. Siguiendo sus escritos nos adentraremos a conocer en profundidad su pensamiento sobre las formas que ha adquirido la universidad desde su génesis hasta ahora, teniendo un drástico cambio en la aparición de la ciencia Galileana. A su vez podremos establecer una comparación entre la forma de transmisión y el tipo de saberes impartidos por esta institución que progresivamente se condenó a la muerte, con los modos y tipos de saberes que deberían ser desarrollados según nuestro autor. Para poder llegar a entender su postura, se vuelve imprescindible incurrir en un largo camino de reconocimiento de los hitos de su reflexión y postura filosófica. De este modo buscaremos no solo la comprensión del tema propuesto, sino al mismo autor.

¿Pero qué entiende Henry por **fenomenología material**? Una filosofía primera que sea capaz de hacerse cargo de la vida, es decir que la filosofía piense la subjetividad misma y deje de pensar bajo categorías del objeto. (Henry, 1987).

Por medio de esta en su análisis puede elucidar que la destrucción de la universidad reviste dos formas centrales:

La abolición de la frontera que separaba Universidad- sociedad: Si nos centramos en su etimología y origen histórico, *Universidad (universitas) signa un campo ideal constituido y definido por las leyes que lo rigen (p. 159).* Estas leyes en el interior del dominio al que se las someta, y le afecta una universidad que hace de él una totalidad homogénea. Estas par el autor no pueden ser otras que las de la vida: *leyes practicas constitutivas como tales de una ética en su forma original de ethos, ética coextensiva a la vida y a la sociedad en general (…) estas son las de su conservación y crecimiento. De esta manera toda sociedad es ámbito de cultura.* (p. 159). Pero al hacer un estudio en su origen histórico podemos ver como se produce una especie de alienación y marginalización de la universidad frente al resto de la sociedad. Es así como entre los siglos XIII y XIV en occidente las autoridades (papa, emperador, rey) han fundado una universidad que consistía en establecer leyes específicas, diferentes de las que rigen para el resto de la sociedad. (Henry, 1987). Con la evolución de la institución se ha producido un *supresión de la marginalidad* (p. 166) enmascarada en motivaciones ideológicas que se expresan en concepciones políticas y profesionales. En el primero de los casos, la máscara de la política se centra en los principios democráticos de la igualdad, cuestionándose el derecho de la institución y sus servidores de escapar de las reglas comunes, constituyendo un campo aparte (con normas y leyes propias)

que son consideradas privilegios. Un gran ejemplo es el reclamo de los horarios que deben cumplir los profesores. En cuanto a lo profesional engloba la utilidad en donde la repetición de saberes debe capacitarte para un número de actividades realizables socialmente (Henry, 1987). Poniéndolo en mis palabras es el famoso argumento de una "salida laboral viable", que cualquiera que haya planteado frente a sus padres, amigos y conocidos su decisión de estudiar filosofía se cansó de escuchar.

El hecho que la praxis social suele remitir meramente a un aspecto material, a la producción y consumo de los bienes inmediatamente útiles para la vida corporal dejando de lado los bienes intelectuales, estéticos y espirituales disminuyendo progresivamente. Es así como el desarrollo de la vida y la cultura cede su lugar al mundo galileano, que boga por el desarrollo técnico autónomo. Esto lleva a que el individuo se enfrente a una transcendencia cada vez más opaca e ininteligible. Lo vuelve inhumano, lo hace desconocer su origen fundamental, voltea su conmoción ontológica, "insensibilizándolo" e imposibilitándolo a descubrir el principio director, que es la vida. (Henry, 1987)

La irrupción de la técnica en el seno mismo de la Universidad y la aniquilación de esta como lugar de cultura: esta finalidad técnica se erige como principio único que determina de manera exclusiva ciertas carreras, actividades económicas y una enseñanza autónoma.

En su estudio puede percatarse que nuestra época se encuentra enferma, sumergida en la Barbarie como nunca antes lo estuvo. Esta epidemia se da en el comienzo de la modernidad con el surgimiento de la ciencia Galileana donde los saberes que constituyen la ciencia tuvieron y tienen un crecimiento nunca antes visto. Esta ciencia busca un conocimiento objetivo, indiscutible, verdadero, distinguiendo y excluyendo cualquier otra forma existente de conocimiento o creencia por su evidencia y resultados obtenidos. Este se constituye como el único saber posible, el único fundamento asignable a un comportamiento racional en todas las esferas de la experiencia, imposibilitando y menospreciando cualquier otro tipo de saber. Es así como esta ciencia vuelve los valores de la vida (la estética, lo sagrado, la ética) insoportables, hundiéndolos e hiriendo la vida.(Henry, 1987)

De esta forma la ciencia se construye como antítesis de la cultura, donde hay una brecha abismal que los separa. Pues toda cultura es una cultura de la vida, en el sentido que la vida constituye a la vez el sujeto de esta cultura y objeto, es una acción que la vida ejerce sobre si misma transformándose, es decir, auto-transformación, movimiento por el cual no cesa de modificarse a sí misma; mientras que la ciencia es un objeto por principio racional, universalmente valido y verdadero, en oposición a la variedad y contingencia de la vida sensible. El saber de la cultura descansa en la vida, constituye por esencia tal saber al ser la auto-revelación con la que comienza y acaba la vida, un saber práctico (mover las manos, el acto de levantarse, de subir una escalera) a diferencia del saber de la ciencia que consiste en un saber teórico y abstracto, en donde como mera modalidad de conciencia, es la relación de un sujeto que arroja adelante un objeto para "verlo". La ilusión de esta ciencia radica en haberse considerado que el mundo matemático y geométrico era destinado a suministrar un

conocimiento univoco del mundo real, el cual es un mundo que sólo podemos intuir y experimentar en los modos concretos de nuestra vida subjetiva. (Henry, 1987)

Tras el desarrollo de su diagnóstico sobre la destrucción de la universidad se propone considerar filosóficamente la transmisión del saber con el fin redirecionar las miradas sobre el conocimiento, en cierta forma estableciendo un "salvavida" para la universidad.

> Acto por el cual cada evidencia constitutiva de este saber, de sus principios, de sus axiomas, de sus inferencias y de sus consecuencias, resulta repetida, reactualizada por el que, haciendo de ella su propia evidencia, comprende este saber y de esta manera lo adquiere. Semejante repetición es doble, teórica y práctica. Es (…) la repetición de la evidencia que acaba de ser trata, del acto que la produce y (…) pathos en el que el acto de evidencia arraiga, al no ser nunca, como tal cognitivo, más que en su autoafección y por ella. (Henry, 1987, pp. 170-171).

Cabe destacar que esta puede ser propiamente patética, sin la necesidad de una referencia intencional al conocimiento, dado su dimensión ontológica de inmanencia radical, pero no al revés, dado que sólo la afección permite comprender la transmisión de los saberes primitivos extraños al conocimiento representativo y objetivo. Henry denomina toda repetición afectiva y teórica como contemporaneidad, dado que se entra en contacto con una verdad cualquier (por ejemplo: cristo crucificado o leyes aritméticas) se convierte en contemporáneo de la misma, se convierte el mismo en esa verdad, o lo que la hace posible. A su vez al hacerse posible ser contemporáneo de un acontecimiento que se ha producido en otras épocas nos demuestra su omnitemporalidad. Esta transmisión no es reducible a una teoría formal ya que son idénticas a la efectuación fenomenológica, al acto que reproduce su contenido y al pathos que se identifica con la verdad práctica. De esta forma la idea de que se puede establecer un "ciencia de la educación" queda completamente descartada, pues su teoría pura está en la filosofía primera (Henry, 1987).

Lo que respeta al saber que se debe transmitir, es el único que permita una enseñanza verdadera, es decir el de la cultura. Al ser esencialmente práctica los saberes que la constituyen deben ser idénticos, y estos son: el arte, la ética, la religión. Una universidad que ignore esos saberes, que se centre en lo objetivo, el rigor científico y la neutralidad, no posee valores, rechaza la cultura de la sensibilidad. Estos convierten a la universidad en un microcosmo, que expande el mundo de la tecno-ciencia en la misma. Cabe destacar que esta universidad a-cultural es un producto del imperialismo galileano, y tuvo un crecimiento paulatino y progresivo por medio del "contagio" de su principio moderno de ciencia, adosado su cualidad de pretender ser único y verdadero, pues en su origen la universidad comprendía dos facultades principales la de filosofía y teología. Pero con el desarrollo de la *hard ciencia* en la universidad se llevó a una contraposición de las "ciencias" con las disciplinas fundamentales de la vida (historia, literatura, lenguas clásicas y filosofía).

> La dicotomía de las ciencias y las letras se fundamenta así en la diferencia de sus objetos, a saber, la diferencia ontológica radical que separa al ente desprovisto en sí mismo de la capacidad de experimentarse a sí mismo, y por otro lado, a lo que lleva en si tal capacidad y se define por ella, es decir la subjetividad trascendental. (Henry, 1987, p. 176)

Esta dicotomía y contraposición llevo a la desvaloración de las disciplinas de la vida por el engrandecimiento de las ciencias, dejando de lado la vida. Se vieron sustituidas por disciplinas que pretendían algo similar pero con una base "científica, objetiva y neutra" como es el caso de la filosofía con la psicología y la sociología, o la intromisión de la ciencia en estas disciplina, así la filosofía se desarrolló como una mera epistemología o filosofía de la ciencia y surgió la historiografía en la historia.

Bibliografía

Moratalla Tomás D., Introducción, en Henry M, La Barbarie, pp. 7-14. Madrid, España, Caparrós Editores, 2006.

Henry M., Lo Nunca visto. En Henry M. La Barbarie (pp. 15-17). Madrid, España, Caparrós Editores, 2006.

Henry M., Cultura Barbarie. En Henry M. La Barbarie (pp. 19-40). Madrid, España, Caparrós Editores, 2006.

Henry M., La destrucción de la Universidad. En Henry M. La Barbarie (pp. 159-183). Madrid España, Caparrós Editores, 2006.

Henry M., Underground. En Henry M. La Barbarie (pp. 189-193). Madrid, España, Caparrós Editores, 2006.

Lipsitz Mario, Nota del traductor. En Henry. La Fenomenología de la vida (pp. 9-10). Buenos Aires, Argentina. Prometeo libros.

Henry M., Qué es aquello que llamamos la vida. En Henry. La Fenomenología de la vida (pp. 19-33). Buenos Aires, Argentina. Prometeo libros.

Henry M., La evolución del concepto de lucha de clases en el pensamiento de Marx. En Henry. La Fenomenología de la vida (pp. 51-66). Buenos Aires, Argentina. Prometeo libros.

Henry M., Para una Fenomenología de la comunidad. En Henry. La Fenomenología de la vida (pp. 149-165). Buenos Aires, Argentina. Prometeo libros.

Comprensión y traducción como experiencias de hospitalidad lingüística

Marlene Catalina Rivero
marlu r62@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – U.N.T

Palabras clave: Comprensión, Traducción, Hospitalidad Lingüística

El objetivo de este trabajo es considerar la vía hermenéutica de Paul Ricoeur (2009) acerca de la comprensión y la traducción como experiencias de hospitalidad lingüística.

Paul Ricoeur (2009) tematiza en su libro *Sobre la traducción* las cuestiones que hacen a la pluralidad y diversidad de las lenguas y señala un primer hecho: "es porque los hombres hablan lenguas diferentes que la traducción existe" (2009: 32), resaltando, de este modo, la función de la traducción como una mediación entre las lenguas.

El mito de Babel parecería tematizar como catástrofe lingüística cuando postula una *dispersión* –en el plano geográfico- y una *confusión* –en el plano de la comunicación–. Sin embargo, no es precisamente este el punto de vista de Paul Ricoeur, y esto se advierte en el siguiente enunciado que resume su pensamiento: *Así somos, así existimos, dispersos y confusos, y llamados ¿a qué? Y bien… ¡a la traducción!* (43). La *competencia universal,* escribe Paul Ricoeur (2009: 33) es *desmentida por sus desempeños locales* (33), sin embargo, siempre se ha traducido: *Se trata de una realidad tan notable como la deplorada incomunicación: el hecho mismo de la traducción, que presupone en todo locutor la aptitud para aprender y practicar otras lenguas además de la propia* (34).

El objetivo de este trabajo es tematizar los puntos axiales del pensamiento de Paul Ricoeur (2009) en su libro *Sobre la traducción* cuando reflexiona acerca de la hospitalidad lingüística. Mi hipótesis es que la argumentación del filósofo francés acerca de la comprensión y la traducción surge de su concepción del texto como discurso que tiene valor del habla, y, por lo tanto, estaría siempre abierto a nuevas y renovadas interpretaciones. Para Ricoeur la comprensión y la traducción cumplen diferentes funciones abarcando tanto lo epistemológico como lo ontológico. A lo largo del trabajo, analizamos las postulaciones del filósofo francés en la búsqueda de la hospitalidad lingüística como paradigma de la comprensión y la traducción.

Lo primero que debemos decir es que Paul Ricoeur (2009: 37, 38) no está de acuerdo con la idea de un recorte lingüístico que impone una visión de mundo diferente en cada lengua. Habría algo, un aspecto simbólico de nuestras culturas que se abre a la posibilidad de poder concebir el mundo de manera similar. En este sentido, el filósofo francés sostiene que la tesis que subraya el carácter no superponible de los diferentes sistemas lingüísticosl significaría que el conjunto de relaciones humanas entre los hablantes resultaría, del mismo modo, no superponible, cuestión que se vuelve insostenible para Ricoeur si se tiene en cuenta que es

totalmente posible el encuentro entre personas de diferentes lugares del mundo que comparten sus sentimientos y emociones frente a determinados acontecimientos.

También debemos considerar que para Ricoeur (2006): *Hablar es el acto mediante el que el lenguaje se desborda como signo para acceder al mundo, a otro o a uno mismo.* Escribe Ricoeur (1999:51) acerca de su planteo del lenguaje como un todo: *Las tres dimensiones del lenguaje, la dimensión ontológica (referencia al mundo), la psicológica (relación con uno mismo) y la moral (relación con otro), son rigurosamente cooriginarias.* Así, lo que Ricoeur (2006:15) postula es que el discurso, acto de tomar la palabra – ya sea oral o escrita -. conlleva una dimensión intersubjetiva – relación con los otros impregnada de un vínculo moral- y dado que el discurso es autoreferencial –nos presentamos como sujetos responsables de nuestras propias palabras. El texto es discurso fijado en la escritura y es necesario acudir a la explicación (lo epistemológico) y a la comprensión (lo ontológico) del mismo, es decir, a lo lingüístico, a lo semiótico y a lo cultural para acceder, en una especie de arco hermenéutico, a la interpretación, esta última supone una identificación, mediada por el texto, con la cultura extranjera, no para anularla, sino para anexarla a nosotros mismos. En mi opinión, en la traducción, la hospitalidad lingüística estaría dada en ese arco hermenéutico donde se conjugan la explicación, la comprensión y la interpretación para llegar a la verdad del texto. Esto sería el mundo del texto, la "verdad" alcanzada que permite cumplir con ese vínculo moral que es la hospitalidad lingüística. El lector – traductor trae para sí lo que encuentra en el texto, lo vincula a su propia experiencia (a su subjetividad), sin embargo, la verdad del texto es objetiva, porque el sentido ha alcanzado, a través del tiempo, rasgos de universalidad y de instancia única, a la vez, que guían la interpretación del intérprete.

Esta postulación de Paul Ricoeur es una cuestión central de su propuesta ya que aspira a revisar el concepto hegemónico acerca de la traducción en el que se da cuenta solamente de algunas funciones de la misma, por ejemplo, el pasaje de los significados de una lengua a otra con propósitos puramente comunicativos. La traducción existe en el mismo grado e intensidad de la diversidad, hay una necesidad de comprender lo extranjero, de acercar las diferencias, de "hospitalidad lingüística". A pesar de la diversidad de lenguas, los humanos compartimos significados y sentidos en el mundo con los otros.

En "El Paradigma de la Traducción", el segundo ensayo en *Sobre la traducción*, Ricoeur considera tanto a la traducción interlingüística como a la traducción intralingüística, él escribe al respecto: *Dos vías de acceso se ofrecen al problema planteado por el acto de traducir: o bien tomar el término "traducción" en su sentido estricto de transferencia de un mensaje verbal de una lengua a otra, o bien tomarlo en sentido amplio, como sinónimo de interpretación de todo conjunto significante dentro de la misma comunidad lingüística* (2009: 31). Kearney, en Fiasse (2009) al referirse a los dos modos de traducción tematizados por Ricoeur las llama *traducción interlingüística o sentido estricto y traducción intralingüística o sentido general* (2009: 31-58).

El filósofo francés reflexiona sobre estas dos posibilidades y encuentra similitudes de naturaleza hermenéutica desde las cuales pondrá en escena una argumentación a favor de la

hospitalidad lingüística. Existe un rasgo en el lenguaje que nos permitirá establecer un tránsito entre la *traducción interlingüística* y la *traducción intralingüística*: *la capacidad reflexiva del lenguaje y la posibilidad siempre disponible de hablar sobre el lenguaje, de ponerlo a distancia, y tratar así nuestra propia lengua como una lengua entre otras* (34).

Para dar cuenta de todas las posibilidades del lenguaje, y, por lo tanto, de la comprensión y la traducción, Ricoeur establece diálogos con representantes de la lingüísitica y de la semiótica. Nos invita a pensar acerca de todas las funciones del lenguaje del mismo modo que ya lo había hecho Jakobson en En *Linguistics and Poetics* (1958). Jakobson había definido seis funciones del lenguaje: referencial (representativa o informativa – el contexto de referencia-), emotiva o expresiva (en el emisor), conativa o apelativa (en el receptor), fáctica (el contacto o canal), metalingüística (al código) y poética (al mensaje). Un año después en (1959) en su ensayo *On Linguistic Aspects of Translation Jakobson* afirmaría que el significado de una palabra está dado por su traducción en otra palabra que resulte alternativa y establece tres tipos de traducción, la traducción interlingüística, la traducción intralingüística y la traducción intrasemiótica.

Ricoeur considera también a la semiótica de Peirce, como podemos observar en sus palabras: "Partiré de ese hecho contundente, característico de nuestras lenguas: siempre es posible *decir lo mismo de otra manera.* Es lo que hacemos cuando definimos una palabra por otra del mismo léxico, como hacen todos los diccionarios. Pierce, en su ciencia semiótica, ubica este fenómeno en el centro de la reflexividad del lenguaje sobre sí mismo. Pero es también lo que hacemos cuando reformulamos un argumento que no ha sido comprendido. Decimos que lo explicamos, es decir, que abrimos sus pliegues" (2009: 52). Pensamos, además en la importancia que Ricoeur le asigna a los Actos de Hablas de Austin y Searle, estos son: locutivos, ilocutivos y perlocutivos destacando, así, el poder del lenguaje como acción.

A propósito de la *traducción intralingüística*, como ya se ha dicho, Paul Ricoeur parte de un hecho que considera contundente: "siempre es posible *decir lo mismo de otra manera* [*sic*]" (52). Es en este punto –en efecto– donde nos volvemos a encontrar con una tarea que es también la que lleva a cabo *el traductor de lengua extranjera* (52).

Para Ricoeur, tanto la traducción interlingüística como la traducción intralingüística surgen de un deseo de ampliación del horizonte de la propia lengua, deseo de alcanzar la verdad, de un proyecto de formación, se trataría de una experiencia en el lenguaje que viene a darse con ganancias y pérdidas. Pérdidas en el sentido que para comprender lo ajeno se debe abandonar los sentidos ya alcanzados, incluso nuestros sentimientos negativos, los prejuicios que causan distanciamiento, así, se produciría un extrañamiento con nuestra propia lengua que nos sumergen, muchas veces, en un estado de duelo. Ganancias porque de ese encuentro con lo extranjero, y o el otro, volvemos enriquecidos, nuestro sí mismo se ha reconocido en lo ajeno, ha alcanzado la verdad en esa mediación porque la ha comparado y comprobado con la suya, se ha logrado la hospitalidad lingüística.

A partir del diálogo que sostiene con dos grandes pensadores de la traducción, Friedrich Schleiermacher y Franz Rosenzweig Ricoeur nos advierte acerca de la paradoja: "llevar el lector al autor" (48) y "llevar el autor al lector" (48) lo que implica servir a dos amos, un estado de fidelidad y traición que hace difícil la tarea de comprender y traducir. Escribe, en consecuencia, Paul Ricoeur acerca de la traducción: *Me parece, en efecto, que la traducción no plantea únicamente un trabajo intelectual, teórico o práctico, sino un problema ético. Llevar al lector al autor, llevar al autor al lector, a riesgo de servir y traicionar a dos amos, es practicar lo que doy en llamar la hospitalidad lingüística* (50). "Decir lo mismo, pero de otra manera": he ahí la cuestión que domina la *traducción* desde el punto de vista de Paul Ricoeur.

Ricoeur postula que no existe una equivalencia de sentido idéntico, para él lo que se presenta es una equivalencia sin identidad, lograda a partir de reiteradas lecturas y retraducciones, en esa falta del sentido idéntico la hospitalidad lingüística viene a compensar las pérdidas de sentido que sufren las lenguas, es una tarea lograda en la interrelación de las lenguas, de lo que se trataría es de decir lo mismo, pero de manera diferente (52, 53).

Para concluir, el trabajo tematiza los puntos axiales del pensamiento de Paul Ricoeur y los diálogos que sostiene con otros pensadores cuando reflexiona acerca de la hospitalidad lingüística en la comprensión y en la traducción. Ricoeur plantea algunas consideraciones acerca del lenguaje que le sirven para proponer su teoría del texto y de la traducción. Según el filósofo francés el lenguaje no sería sólo un instrumento de comunicación para hablar acerca del mundo o conocerlo, sino que implica un plano intersubjetivo, la relación con los otros, y un plano personal, la autocomprensión. Estos aspectos del lenguaje funcionan también en la comprensión y la traducción y ponen en marcha un ejercicio ético donde el objetivo final es la hospitalidad lingüística. La misma está comprendida en la naturaleza del lenguaje, en su poder de reflexividad, en la locución e ilocución, en el pasaje de los significados, en la identificación, la interrelación y la autocomprensión. Decimos lo mismo, aunque de manera diferente, para volver a dar vida a la palabra y a las obras, siempre responsables de la hospitalidad lingüística, *donde el placer de habitar la lengua del otro es compensado por el placer de recibir en la propia casa la palabra del extranjero* (28).

Bibliografía

Carpio, A. ([1974] 2004). Principios de Filosofía. Una introducción a su problemática. Buenos Aires: Glauco.

Cúnsulo, R. (2011). A cincuenta años de Verdad y Método: balance y perspectivas. San Miguel de Tucumán: UNSTA.

Fiasse, G. (coord.) ([2008] 2009). Paul Ricoeur. Del hombre falible al hombre capaz. Buenos Aires: Nueva Visión.

Gómez Ramos, A. (2000). Entre las líneas. Gadamer y la pertinencia de traducir. Madrid: Visor.

Jakobson, R. (1959). "On Linguistic Aspect of Translation" en Achilles, Fang, et. al. On Translation; (p. 232- 239).McGraw-Hill. Bostón. Harvard University Press.

Ricoeur, P. ([2004] 2009). Sobre la traducción. Buenos Aires: Paidós.

_____ (2006) Teoría de la Interrpretación. Discurso y Excedente de discurso. B.A. Siglo XXI Editores.

El cuidado de sí y de los otros: Política del pensamiento. Aportes para una educación humanista en Platón y Martha Nussbaum

Alejandro A. Aguirre
alejandro.adrian.aguirre@hotmail.com
Universidad Nacional de Catamarca (UNCa) – *Facultad de Humanidades.*

Platón pensó que un atisbo de respuesta a la pregunta socrática ¿Cómo hay que vivir? (cf. *Gorg*.500c, 487a, *Eutid.* 293a, *Rep*. 344e. 352d. 578c, *Teet.* 177a, *Leyes* 702a-b) nos pone tras la búsqueda de una buena razón para vivir éticamente, esto es, una razón que nos haga saber algo sobre nosotros mismos, de modo tal que, al poseer cada uno un conocimiento adecuado de sí, se percate que una *vida buena* no es un bien externo al yo sino, más bien, un fin que es necesario perseguir racionalmente frente a situaciones de constante conflicto y escisión a los que se halla expuesta la vida humana.

Esta comunicación se propone actualizar el objetivo platónico desde el 'Enfoque de las Capacidades' de Martha Nussbaum. ¿Qué son las capacidades?- se pregunta la autora- "Son las respuestas a la pregunta << ¿Qué es capaz de hacer y de ser esta persona?"(*Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, 2012). La problemática político-pedagógica platónica no es ajena a la formación de la autora; formada en letras clásicas y últimamente dedicada a la elaboración de un modelo alternativo de evaluación de desarrollo humano y a propuestas pedagógicas que asumen como ejes fundamentales el conocimiento de sí y el ejercicio del pensamiento crítico, nos ofrece la posib.ilidad de volver sobre el cuidado de sí y de los otros como un tópico indispensable para mejorar la calidad de vida.

Es por eso, que este trabajo tomará como punto de partida una escueta descripción del modo en que "el cuidado de sí y de los otros" emerge en Platón como una actividad que está íntimamente vinculada a la práctica refutativa que se desarrolla en torno a la pregunta: ¿cómo hay que vivir? (cf. *Gorg*.500c, 487a, *Eutid.* 293a, *Rep*. 344e. 352d. 578c, *Teet.* 177a, *Leyes* 702a-b). ["cómo debe ser un hombre y qué debe practicar y hasta qué grado en la vejez y en la juventud" (Gorg.488 a)]. En segundo término, en el afán de hacer explícitos los supuestos de la pregunta socrática, esto es, ¿Qué cuidar? Y ¿Cómo hacerlo? se hará hincapié en los aspectos pedagógicos – políticos que Platón de la problemática desde la propuesta contemporánea de Martha Nussbaum.

La teoría ética y política de Martha Nussbaum se sitúa en una línea de continuidad con los planteamientos clásicos. La profesora de Chicago comparte con el pensamiento clásico la idea de que el discurso sobre la más adecuada organización política se apoya en una definición de lo que se considera el bien para el ser humano. En consecuencia, se elabora una teoría política conectada con la ética que parte de una concepción de las capacidades humanas a las que se les asigna especial relevancia para perfilar una noción de lo que significa vivir bien, esto es, el desarrollo de una vida floreciente.

Nussbaum considera que para elaborar una teoría de la justicia es preciso contar primero con una teoría de la vida buena que permita dar forma específica a los criterios de distribución y a las principales instituciones políticas. Asumiendo que algunas de estas instituciones constituyen los lugares privilegiados de deliberación sobre los fines de la comunidad, una teoría del bien permitirá evaluar hasta qué punto el ordenamiento político alcanza su objetivo de facilitar una vida floreciente a los ciudadanos.

Macrismo Y Campo Intelectual. Del optimismo de la voluntad al entusiasmo neoliberal

María Marta Luján
Mariamar106@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Macrismo, Intelectual, Cambiemos, Discurso

Hablar hoy de intelectual, implica enfrentarse, más que a un significante vacío, a un significante rebasado, objeto de pugna entre diferentes construcciones y representaciones acerca del sujeto intelectual y sus prácticas; la batalla por ese significante, está signada, en cada caso, por las relaciones que establece con el campo del poder.

Pensar el rol del intelectual en la Argentina actual, impone, como condición previa, reconstruir lo que Lauwrence Grossberg denomina una "historia política del presente" y analizar en qué medida, en dicha coyuntura, el campo intelectual establece relaciones con el poder y produce, de acuerdo con los vaivenes de dichas relaciones, reubicaciones en el interior del mismo campo. (Grossberg, 2010).

Nuestro criterio, por lo tanto, es político-cultural antes que sustancial o socio- profesional, por lo que comprendemos por intelectuales a aquellos sujetos que, dotados de un capital cultural específico, intervienen en el debate público a través de sus obras, sus escritos y sus tomas de posición.

Nos proponemos abordar al campo intelectual como "una configuración de relaciones constantemente abiertas a la rearticulación", unidad relativa, en tanto y en cuanto se re-sitúa y autodefine en una situación histórica concreta.

En el contexto actual, las derivas del significante intelectual están signadas por el viraje ideológico político de los últimos años, en el que no sólo se ha reconfigurado el campo, sino que tanto la representación como los criterios de legitimación en el interior del mismo han sufrido una mutación acorde a la ideología neoliberal y pragmática de su funcionalidad.

En el presente trabajo nos proponemos, por un lado, la reconstrucción del mapa intelectual durante el macrismo y, por el otro, rescatar los puntos nodales del discurso macrista a través de las voces de sus intelectuales orgánicos; nuestra hipótesis es que, en tanto proyecto hegemónico, el gobierno pone en funcionamiento una maquinaria tendiente a la movilización de representaciones; se trata de un dispositivo discursivo que construye un diagnóstico y diseña una solución en torno al futuro de Argentina; en dicho relato, la operación de fabricar alteridades, constituye una estrategia clave de la batalla ideológica y cultural, un modo de proponerse y legitimarse como la opción democrática y republicana. En tal sentido, los intelectuales que apoyan a Cambiemos recogen los significantes flotantes en el imaginario social y los sutura en función de su operatividad y poder convalidante para la puesta en marcha del relato gubernamental.

Si durante el kirchnerismo las agrupaciones se posicionaban en el lugar de la crítica o del acompañamiento al oficialismo, pervivían en el imaginario intelectual, constantes como el mandato ético "innegociable", y el diseño de sí mismos como la palabra legitimada y legitimante, espíritu lúcido y crítico frente al sentido común y la superficialidad manipuladora de los medios masivos de comunicación.

Del análisis cartográfico de la *intelligentsia* argentina actual, se desprende, por un lado, la continuidad de dicha representación en diversas formaciones, lo que Foucault llamaría los intelectuales "universales", aquellos que, más allá de sus especificidades profesionales, ponen en juego el capital simbólico que los posiciona en un espacio privilegiado para emitir opiniones relacionadas con la actualidad y la res pública. Éste sería el caso de Maristella Svampa, Horacio González, o Alejandro Grimson. Los "legisladores" como los llama Zygmunt Bauman, asumen el papel de autoridad o árbitros competentes en controversias de opiniones, en relación a los "intérpretes", que se abocan a la tarea más modesta e incierta de la comprensión y la comunicación de saberes, sin pretensión legislativa alguna (Bauman, 1997).

Se advierte, sin embargo, la emergencia de otra figura, que no obedece al mandato sartreano del compromiso, ni al llamado de Edward Said al ejercicio crítico, sino que utiliza su conocimiento con un sentido pragmático y funcional. Más que especialista, en el sentido foucaultiano, podríamos denominarlo, con Enzo Traverso, "el experto". Ello no significa que el intelectual-legislador desaparece de la escena, sino que sufre una inflexión importante. Asume el lugar del "experto" o "profesional competente", y pasa a ocupar mayores espacios de poder, ligados tanto a la gestión gubernamental como al asesoramiento de organismos internacionales. Aquí, -como sostiene Maristella Svampa- , el riesgo mayor del intelectual convertido en consultor o experto, ha sido y es el pragmatismo ideológico, que frecuentemente cae sin reparos en un cinismo desembozado (Svampa, 2010). Basta rastrear las declaraciones de los dos filósofos del rey: Jaime Durán Barba y Alejandro Rozitchner, que ostentan la desideologización como una responsabilidad, conciben al espíritu crítico como un estigma arcaizante y estéril y a la izquierda "setentista" un lastre residual que se impone superar.

Los intelectuales alineados al macrismo[209] no constituyen un grupo homogéneo y es posible diferenciar aquellos que tienen una pura función técnica, de los que, en nombre de su trayectoria como escritores, filósofos o sociólogos, intervienen como los voceros calificados para irradiar la voz oficial y dar consistencia a la textura de un relato que permita la construcción hegemónica.

Es interesante advertir, por otro lado, que las diferentes formaciones son herederas de agrupaciones anteriores que cambian de rótulo y resurgen en el contexto actual, y que muchas veces los agentes ocupan espacios distintos o cruzan las fronteras de colectivos de la misma sintonía ideológica. Sin embargo, es posible rastrar el árbol genealógico de esta hermandad:

209 Por la brevedad del presente resumen, no se abordarán las agrupaciones intelectuales o críticas al gobierno.

En el año 2003, se crea el *Grupo Malba*, con Santiago Kovadloff, Juan José Sebreli y Marcos Aguinis, que apoyan la candidatura de López Murphy, desde una posición liberal y republicana y que, hasta hoy –disuelto el grupo- sostendrán una ideología profundamente antiperonista.

En el 2008 y como consecuencia del conflicto del campo, surgen casi en simultáneo el espacio *Carta abierta,* orgánico al kirchnerismo y *Aurora para una nueva República* heredera del Grupo *Malba*, con Marcos Aguinis a la cabeza. Ambos espacios refractan los extremos de la polarización política y acompañan como voceros la gestación de lo que, luego se llamará la grieta. Dichas agrupaciones vehiculizan sus argumentos a través de dos medios: *Página 12* en el caso de *Carta abierta* y *La* Nación en el caso de *Aurora.* En éste, se congregan, además, Daniel Sabsay, Félix Luna, María Sáenz Quesada, Víctor Martínez, Abel Posse y Atilio Alterini, entre otros.

A mediados del mismo año, María Matilde Ollier, Eduardo Levy Yeyati, Vicente Palermo, Alejandro Katz, Marcos Novaro, el tucumano Roberto Pucci entre otros, forman el *Club Político Argentino*, con Graciela Fernández Meijide a la cabeza, también distante del kirchnerismo pero con voluntad de reflexionar y debatir sobre cuestiones institucionales desde un espacio progresista. No obstante, se trata de un grupo heterogéneo, que acoge incluso al asesor presidencial Jaime Durán Barba, pero que en los últimos tiempos ha procurado tomar distancia a través de documentos críticos en torno –por ejemplo- al el desempeño poco transparente de funcionarios como Laura Alonso o Jorge Triaca.

En mayo de 2015 surge, en vísperas a las elecciones, la primera formación asumida como orgánica al macrismo, el *Grupo Manifiesto*, compuesto por dirigentes del PRO y funcionarios del gobierno de la Ciudad, con Iván Petrella, Dante Avelluto, Hernán Iglesias y Pablo Marzzoca., En noviembre de 2015 hace su presentación *Mundo de ideas,* con el documento "Votamos a Macri" en el que sientan su posición ante el ballotage, con el objetivo claro de incidir en los resultados. Lo integran, Marcos Aguinis, Juan José Sebrelli, Santiago Kovadloff, Marcelo Birmajer, Gustavo Noriega, Luis Alberto Romero, Marcos Novaro y algunos personajes de dudosa condición intelectual, como Esmeralda Mitre o Martín Seefeld.

En el 2016, se crea *Consejo Argentina 2030,* un *thin tank* destinado a diseñar políticas públicas y crear cuadros técnicos, coordinado por Eduardo Levy Yeyati. Lo integran Mario Quintana, Marcos Aguinis, Mariana Conte Grand, Javier González Fraga, Juan Llach, Santiago Gerchunoff, Vicente Palermo, Enrique Noailles y Rosario Quispe entre otros. En abril del 2019 se transforma en *Consejo presidencial 2030* y se suman Juan José Campanella y Vicente Palermo.

La matriz de los sucesivos colectivos intelectuales oficialistas es la Fundación *Pensa*r, el *think tank* macrista que acompaña al PRO desde sus inicios, con Francisco Cabrera e Iván Petrella a la cabeza, que pierde protagonismo tras el triunfo de 2015, pero que se relanza en vísperas de las elecciones de 2019, bajo la dirección de Germán Vicchi; es una usina de expertos, muchos de los cuales provienen de la Fundación Fiel. En la teoría, "elaboran propuestas que aportan una mirada distinta para mejorar la realidad" en la práctica, diseñan

políticas públicas y el expertise de sus integrantes está puesta al servicio de la administración; desde una supuesta neutralidad analítica, puramente técnica y calculadora, buscan neutralizar la reflexión crítica y ejercer el control del orden político. La organización subsiste por aportes privados de sus miembros y donaciones particulares o de empresas.

El relato del no relato

Una intelectual "faro" del medio, como Beatíz Sarlo, niega rotundamente la posibilidad de una dirección hegemónica por parte del macrismo; para la autora, la hegemonía es una construcción cultural, simbólica, ideológica, no es solo tomar decisiones. Desde una mirada descalificadora, sostiene que el gobierno carece de cuadros intelectuales, incluso, de derecha. Se trata –sostiene- de gerentes de empresas, que rodean el círculo íntimo del presidente que, es, por su parte, a-ideológico. En tal sentido, le niega al oficialismo la capacidad de construir un relato.

Sostenemos, por el contrario, que no hay gobierno sin relato y que Cambiemos, construye el suyo, una retórica propia, una red de ideas fuerza que se retroalimentan y estrategias de construcción de sentido. Los intelectuales que apoyan al gobierno –especialistas o expertos- constituyen una sociedad discursiva, a cargo de la gestión de los significados y se erigen, de ese modo, en funcionarios claves en el escenario de disputa por la hegemonía.

Desde la posición de un no-relato, que se opondría a la ficción kirchnerista, los intelectuales orgánicos convocan a la develación de una verdad "objetiva" y "neutral", "desideologizada", en la que se restablezcan los lazos de las palabras con las cosas; el intelectual debe, en ese sentido, intentar descifrar e iluminar la realidad y su palabra no puede estar al servicio de la persuasión (Marzocca). Desde la "ciudad letrada" se convoca al debate público en el encuentro respetuoso de las diferencias, en el que la verdad surja del consenso y la superación de la grieta.

Desde la demanda de una racionalidad desapasionada, se convoca a la desmitificación de una falacia, al "sinceramiento" en contraposición a un populismo demagógico que construyó, por ejemplo, la fantasía de un consumo que recayó en el despilfarro y confiscó al Nunca más en beneficio propio (Aguinis). Frente a una épica construida en base a "un falso progresismo y una falsa izquierda", los pensadores propician una suerte adelgazamiento de la dimensión ideológica y de la opción militante: ante las grandes movilizaciones, promueven una moderación reflexiva, que deja de lado los mandatos sacrificales del proyecto colectivo y apunta al bienestar personal, revalorizando el espacio privado y el ámbito familiar. Significantes como felicidad, alegría y optimismo se repiten en los documentos y entrevistas de los intelectuales y replican la impronta "líquida" de los discursos presidenciales. En tal sentido, el ejercicio de la crítica por parte de los pensadores, su función de incentivar la problematización y el cuestionamiento, son demonizados en pos de un optimismo (Petrella, Avelluto) planteado en términos de eficacia y productividad (Rozitchner), de entusiasmo y

avance; Petrella cita a Axel Honnett, director de la Escuela de Frankfurt, para quien la tarea del intelectual es "aumentar la confianza de la ciudadanía en su capacidad de mejorar su democracia". "Se piensa pero para hacer. Se piensa, pero vida real, no ideología", dice Rozitchner. (…) "El pensamiento crítico es un valor negativo" y convoca a los "talleres del entusiasmo" como un modo de contrarrestar el pensamiento analítico, obturador del avance; el desarrollo y la creatividad se oponen al conflicto, que siempre atrasa: "La batalla cultural ha terminado", dice Pablo Avelluto.

Privilegiando la agenda de lo posible sobre una memoria estéril, el relato del intelectual macrista se construye como fundacional, un corte sin raíces ni deudas:

"El pasado no existe en el PRO, no hay un hito que nos convoque a regresar, no hay una referencia inevitable a la que se deba reverenciar todas las mañanas. No hay iconografía oficial. No hay héroes, no hay mártires, o próceres. No hay Perón, no hay Alfonsín. No hay Kirchner. Lo mejor del pasado es que quedó atrás." (Petrella). "Esta revolución fue anticipada por la ética de las empresas, una suerte de artistas de la novedad, que propuso un modelo de innovación frente al de la historia que se aferra al pasado, siempre aburrido y enemigo del desarrollo" (Rozitchner).

El relato inaugural es celebración del presente, un acto deshistorizante de la memoria. En función de esa visión prospectiva, el paraíso está situado en el mundo globalizado del siglo XXI y las tecnologías del conocimiento y la información.

En un nivel denotativo se llama a sellar la grieta, a la superación del "odio" y la "crispación" y se convoca al consenso como un punto de partida, no como resultado de la lucha política. En un nivel más profundo, sin embargo, el relato se convierte en una fábrica de polarización, entre lo que se concibe como la república democrática y un populismo despótico, omnipotente y corrupto. "Cambiemos –dice Kovladoff- tiene adversarios, y el único enemigo es la corrupción".

El discurso, así, acude al recurso del miedo, a la estrategia de conjurar el fantasma del kirchnerismo (rama podrida del peronismo, dice Sebrelli) que conduciría a Venezuela como el lugar de la distopía.

El relato del intelectual macrista, lejos de ser homogéneo, tiene una trama simbólica común, una base anclada en la dicotomización –sedimentada en el pensamiento argentino- civilización-barbarie; el populismo kirchnerista condensa así, la carga negativa de la irracionalidad, como un mal cultural inscripto en la genética de la nación, y que se manifiesta en el sindicalismo, la protesta social, la cultura del subsidio o las hordas bárbaras que salen a las calles (Andahazi); el civismo, el orden y la racionalidad republicana se esmeran en erradicar una decadencia que persiste (Lopérfido). Se trata de una revival del discurso de la generación del 80: las hordas bárbaras y el liderazgo personalista deben ser superados por la democracia para retornar al orden perdido. El resto, la irracionalidad militante peronista encarnada en su peor versión, el kirchnerismo, es demonizado en tanto irreductible al proyecto hegemónico. El rol del intelectual está claro, debe aportar luz para poder romper con ese vínculo irracional del

Pueblo con el peronismo, para la normalización y recuperación de la República. La discusión ideológica abandona las categorías de derecha e izquierda para centrarse en la oposición entre democracia republicana y populismo autoritario. Si exalta la necesidad de enfocarse en el presente, el relato vuelve una y otra vez sobre la oscuridad de un pasado amenazante: los 70 años desde la llegada del peronismo; la "pesada herencia" se ha dilatado más allá del kirchnerismo.

Lejos del pueblo, el macrismo, desde las voces de sus intelectuales orgánicos, y muy a pesar de sus declaraciones de principios, recurre a las estrategias de la lógica populista tal como la caracteriza Esperanza Casullo: radicalización del discurso, construcción de un relato que antagoniza entre la traición y la redención. Una narración que construye identidad y moviliza sus bases frente a un daño, latente o real. Como bien lo han señalado Alejandro Grimson y Nora Merlín, el discurso se vale del uso instrumental del odio como un mecanismo de supervivencia, que inocula el miedo hacia, precisamente, el odio de los desclasados y de los que los representan.

Bibliografía

Bauman, Zigmunt (1997). Legisladores e intérpretes: Sobre la Modernidad, la Posmodernidad y los intelectuales. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes

Casullo, Esperanza (2019). ¿Por qué funciona el peronismo? Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, Michel (1980). "Los intelectuales y el poder" entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze. En Microfísica del poder. Madrid: La Piqueta.

Svampa, Maristella (2010). "Los intelectuales, la cultura y el poder". Revista Topía, Dossier sobre "Los Intelectuales, la cultura y el poder". Link: https://www.topia.com.ar/articulos/intelectuales-cultura-y-poder. [Consultado el 23/04/2019].

Traverso, Enzo (2014). ¿Qué fue de los intelectuales? Buenos Aires: Siglo XXI.

Hilary Putnam: Pragmatismo y objetividad moral

Laura B. Di Santo
lau_disanto@hotmail.com
CONICET – UNT

Palabras clave: Pragmatismo, Ética, Objetividad, Justificación

Resumen

A lo largo del tiempo la reflexión ética ha sido concebida por los filósofos de diversas maneras: como la búsqueda de principios universales, como la pregunta por el bien, el placer o la felicidad. Hilary Putnam propone un enfoque diferente, inspirado principalmente por el pragmatismo americano, que representa un gran esfuerzo de abrir la reflexión hacia un campo de preocupaciones más amplias y más humanas, una propuesta para dejar que entre aire fresco en la filosofía.

En este trabajo nos proponemos, en primer lugar, presentar someramente este enfoque pragmatista de la ética. En segundo lugar, mostrar los argumentos en base a los cuales sostiene que el pensamiento ético posee normas de verdad y validez como cualquier tipo de actividad cognitiva. Y por último, pretendemos analizar los límites de la objetividad y de la justificación ética en su propuesta.

En las *Conferencias Hermes* (2000) dictadas en Perugia, Italia, presenta algunos rasgos generales de su concepción de la ética. A saber, ésta es comprendida como un sistema de preocupaciones interrelacionadas, preocupaciones que se refuerzan entre sí, pero que están en permanente tensión. En la actualidad los debates sobre la vigencia del machismo, la glorificación de la guerra, la legitimidad del aborto dan cuenta de este tipo de preocupaciones. En vista a que reflexión ética se topa con la complejidad y multiplicidad que emerge de la praxis humana, en la que no sólo se ponen en juego evaluaciones, sino un complejo armazón de creencias filosóficas y fácticas, para Putnam, sus preocupaciones abarcan desde la afirmación de principios muy abstractos, tales como los principios de los derechos humanos, hasta la solución de problemas prácticos. En relación a estos últimos, reconoce como mérito de Dewey el haber pensado a esta disciplina enfocada, especialmente, en la solución de problemas prácticos, aquellos con los que nos encontramos en la práctica, específicos y contextualizados.

Muchos filósofos afirmaron que el ámbito de la ética queda al margen de todo aquello que puede ser clasificado como objetivo, verdadero, cognitivo, etc., tomando entre sus supuestos una dicotomía tajante entre los hechos y valores, algunos alegando que sólo los primeros pueden ser verificados y, por lo tanto, verdaderos o falsos. Otros, como el joven Wittgenstein en el *Tractatus*, afirmaron que todo lo que puede decirse con sentido versa sobre los hechos, basándose en la tesis de que el mundo es la totalidad de los hechos y de que hay una correspondencia entre los hechos y las proposiciones del lenguaje. En consecuencia, el valor

queda fuera, no se puede expresar; no hay proposiciones éticas ya que no forman parte del discurso sobre mundo. En contra de esta concepción, Putnam afirma categóricamente que el pensamiento ético posee reglas de verdad y validez del mismo modo cualquier otro tipo de actividad cognitiva. Esta tesis implica algunas posturas filosóficas que elabora desde 1976 en adelante, cuando su pensamiento se transforma gradualmente en pragmatista. Algunas de ellas son:

1. El reconocimiento de que los hechos y los valores están imbricados en toda área del discurso.
2. La idea de que negar una objetividad absoluta, al estilo del ojo de dios, no nos compromete a abandonar la pretensión de objetividad. Pues objetividad y racionalidad humana es lo que tenemos.
3. La tesis de la relatividad conceptual y del pluralismo pragmático a partir de las cuales propone una noción de racionalidad amplia y plural, negando el predominio de la racionalidad científica.

En particular el pluralismo pragmático funciona como soporte metodológico y epistemológico para poder afirmar que discurso ético tiene normas de verdad y validez. Para explicar este supuesto se sirve de la concepción wittgensteniana de juego de lenguaje, según la cual los contextos determinan no sólo el significado, sino también las reglas de la justificación y los requisitos que deben cumplir las proposiciones para ser consideradas verdaderas. De manera que, no es un accidente que empleemos muchos tipos diferentes de discursos en el lenguaje cotidiano, discursos sujetos a diferentes estándares, que poseen diferentes tipos de aplicaciones, con diferentes rasgos lógicos y gramaticales. El pluralismo pragmático, según Putnam, no requiere descubrir objetos misteriosos y suprasensibles detrás de nuestros juegos de lenguaje, sino que la verdad puede decirse dentro de los juegos de lenguaje que empleamos de hecho cuando el lenguaje opera.

Así pues, la praxis dicta la *normatividad*, puesto que las reglas funcionan como patrones de comportamiento, de corrección y de significatividad. Cuando emitimos un juicio tal como "Hitler fue una persona muy cruel" podemos afirmar su verdad o falsedad porque comprendemos las reglas del discurso y las sabemos aplicar, porque comprendemos el sentido de la oración, tenemos discursos y prácticas parcialmente compartidas, entre otros aspectos involucrados en la forma de vida. En este sentido, el lenguaje moral tiene sus propias normas de verdad y validez, y un hablante inserto en una forma de vida puede juzgar y justificar un discurso de manera objetiva.

Ahora bien, ¿qué es lo que hace que un juicio ético determinado pueda clasificarse como objetivo para Putnam? Antes de responder, es preciso mencionar que en *Pragmatismo y objetividad moral* (1994) señala que cuando habla de objetividad alude a la "objetividad humanamente hablando", a lo que es objetivo desde el punto de vista de nuestra mejor y más reflexiva práctica. Por ello, una condición para que sea objetivo es que sea razónable desde el punto de vista de un interés en el bienestar común, donde este bienestar no se considera como

algo que viene dado, sino como que ha de determinarse mediante la discusión inteligente entre las personas que comparten este compromiso. Si al final de la discusión las personas implicadas aceptan una afirmación ética de esta clase, en la medida en que no surjan razónes para cuestionarla, será lo que Dewey denomina "aseverables justificadamente". No obstante, estas ideas nos despiertan ciertos interrogantes: ¿los procesos justificatorios que se llevan a cabo dentro de una forma de vida nos sirven para garantizar la objetividad de las proposiciones éticas en todos los casos? ¿Cuáles son sus límites? ¿Qué sucede en el caso de una controversia?

Putnam explica la presencia del desacuerdo ético del siguiente modo: las cuestiones éticas reales son una variante de las cuestiones prácticas, y éstas no sólo implican valoraciones, sino creencias filosóficas y religiosas, así como creencias fácticas. En efecto, esta facticidad comprende formas de vida, costumbres, visiones científicas del mundo, experiencias personales y compartidas, que dan lugares a desacuerdos tales que, por más que apelemos a procesos justificatorios ofreciendo razónes pertinentes por las cuales optamos una postura, idea o solución a un problema X, nuestra pala se dobla cuando los abordamos, la justificación encuentra ahí su límite. En la disputa sobre la legitimidad del aborto, por ejemplo, en la que se ponen en juego convicciones muy profundas de las personas, los desacuerdos suelen ser sobre el momento en que el feto se convierte en una persona, que se plantea en ocasiones en términos metafísicos, como ¿cuándo el feto adquiere el alma?

A pesar de reconocer que sobre algunas cuestiones es imposible llegar a un acuerdo, el filósofo de Harvard sostiene que en algunos momentos cruciales de la historia se han producido reconsideraciones de nuestros modos vigentes de pensar, que denomina procesos de aprendizaje. La confianza en que estos procesos de aprendizaje, a la larga, nos permiten *ver* que nuestras acciones y juicios morales no eran correctos, se debe a que considera que la filosofía tiene como propósito perseguir la trascendencia reflexiva, esto es, la acción de mantenerse a distancia de las creencias convencionales, así como de las opiniones y prácticas recibidas y preguntar: ¿por qué debemos aceptar que sean correctas? Esta noción tiene como antecedente la concepción de Dewey sobre la filosofía como la "crítica de la crítica", que no sólo implica la crítica de las ideas recibidas, sino una de nivel mayor en base a la cual se ponen en cuestión incluso los distintos modos en que estamos acostumbrados a pensar, se hace una crítica de nuestros parámetros y modos de criticar. La importancia de esta idea no es menor, ya que sólo mediante esta reflexión inteligente sobre nuestras valoraciones podemos concluir que algunas de esas valoraciones están justificadas mientras que otras no lo están. También, es preciso señalar la importancia de que nuestras concepciones se discutan en el espacio público y que la investigación se democratice. En la actualidad, por ejemplo, cuando las injusticias existenciales entran en el debate público de un estado como la violencia de género, obtienen nombre y reconocimiento como tal, entonces juicios morales tales como "está mal pegar a tu mujer" o "no debes discriminar a la mujer", entre otros, logran cierta objetividad. Así pues, la reflexión inteligente, la discusión pública de nuestras creencias, formas de vida,

etc. y la democratización de la investigación nos posibilitan discriminar las posturas que están justificadas de las que no.

En síntesis, podemos decir que Putnam presenta una perspectiva ética que se aleja de las simplificaciones para dar cuenta de su intrínseca complejidad, ya que por un lado, critica a las posturas que la reducen a un sólo objeto de estudio o preocupación, y por otro, amplía el campo de la reflexión hacia un abanico más amplio de preocupaciones, que van desde la moralidad hasta el establecimiento de principios tales como los derechos humanos. Al mismo tiempo, enfatiza la necesidad de enfocar la atención hacia los problemas prácticos, concretos y contextualizados. Sin embargo, podemos reclamarle que no distingue entre planos éticos y metaéticos en su propuesta.

Por otro lado, no es menor el impacto de las ideas de Wittgenstein en este contexto, puesto que Putnam para explicar qué implica pluralismo pragmático (especialmente en estas conferencias Hermes) recurre a la tesis sobre el juego del lenguaje y a sus consecuencias prácticas. En ese sentido, la postura wittgensteniana funciona como un andamio de la propuesta putneana que afirma el lenguaje moral este tiene sus propias reglas y de verdad y validez, y por lo tanto resulta absurdo pretender abordarlo con los cánones científicos, como se pretendía en otros tiempos.

Una inquietud constante en el pensamiento pragmatista del autor es batallar contra el escepticismo y el relativismo moral, de ahí emerge su imperante necesidad de mostrar que es posible clasificar como objetivos a los juicios de la ética, como hemos visto, apelando a un concepto de objetividad ligado la praxis y susceptible de ser revisado. Ahora bien, el exceso de optimismo no le permite reconocer que la justificación no alcanza, ya que en las controversias éticas se observa a la acción como límite, como diría Wittgenstein, nos movemos en el plano de la certeza.

En relación al rol crucial que el autor le otorga a la reflexión filosófica, como proceso de cuestionamiento permanente de las formas de vida vigentes y como motor de cambio socio-político debemos decir que la fuerte confianza en los procesos de aprendizaje que propone se ve debilitada cuando en la acción se ponen en juego, principalmente, intereses políticos y económicos, pierde vigor el poder de la filosofía para lograr un cambio a gran escala.

Por último, cabe destacar la importancia de que nuestras concepciones se discutan en el espacio público y que la investigación se democratice, como sugiere Dewey. Estos son los factores que muchas veces nos permiten detectar injusticias en distintos ámbitos del discurso y perseguir para ellas una objetividad humana.

Bibliografía

Bosso, Cristina. (2018) "Sobre los límites de la justificación", en Wittgenstein. Mares del Lenguaje, Córdoba, Lago Editora.

Putnam, Hilary. (2013) Ética sin ontología, Barcelona, Ed. Alpha Decay S.A.

(2004) El desplome de la dicotomía hecho-valor y otros ensayos, Barcelona, Ed. Paidós.

(1997) La herencia del pragmatismo, Barcelona, Paidós S.A.
(1997) "La importancia del conocimiento no- científico." Revista Teorema. Suplemento Limbo, España.
(1994) Mil caras del realismo, Barcelona, Paidós S.A.
(1988) Razón, Verdad e Historia, Madrid, Tecnos.
Wittgenstein, Ludwig (1989) Conferencia sobre ética, Barcelona, Paidós.
(2014) Sobre la certeza, Barcelona, Gredos.
(2014) Investigaciones filosóficas, Barcelona, Gredos.
(2014) Tractatus lógico-philosophicus, Barcelona, Gredos.

Problematización de la discontinuidad histórica

Julia María Lobo
julyylobo@gmail.com
Facultad de Psicología.

Palabras clave: discontinuidad, historia, comienzos

Resumen

El presente trabajo tiene como intención mostrar una posible lectura de la relación entre Michel Foucault y F. Nietzsche en torno al concepto de discontinuidad histórica. Es mi propósito desarrollar este punto de confluencia debido a que implica un pasaje vital en el pensamiento de Foucault: la construcción de una genealogía a partir de la arqueología, o dicho de otra forma, la mutación de la arqueología a una genealogía. Para ello es fundamental analizar la relación del filósofo francés con la historia y el uso singular que hace de ella para dar cuenta de los cambios, de las transformaciones o mejor dicho de las mutaciones. A su vez este recorrido nos permite revisar los criterios de periodización, las emergencias como acontecimientos que irrumpen destrozando las continuidades, dando lugar a la dispersión, a la discontinuidad. También nos posibilita trabajar y desnaturalizar la problemática de los comienzos, de los orígenes. Problematizar nuestro tiempo a partir de la crítica genealógica de nuestras relaciones con el saber, el poder y la ética.

Para ello será necesario leer y puntualizar un texto central de Foucault (1992) *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Y también seguir el minucioso estudio que realiza Judith Revel (2014) en *Foucault, un pensamiento de lo discontinuo*.

Relación entre arqueología e historia

La relación de Foucault con la historia es compleja, implica comprender la manera en que construyó los conceptos de arqueología y de archivo. La historia le permite a Foucault reivindicar el estatus de una periodización: "cada periodización recorta en la historia cierto nivel de acontecimientos y, a la inversa, cada nivel de acontecimiento insta a su propia periodización" (Revel, 2014, p. 62).

La arqueología implica preguntarse por las condiciones de posibilidad y pensabilidad de un espacio común, indagar las condiciones históricas de formación de un isomorfismo restituido a la historia de sus transformaciones. La arqueología no es una historia, su finalidad es obtener las condiciones de posibilidad para la emergencia de los discursos del saber en una época dada.

Foucault recorta períodos precisos de la historia, realiza un corte horizontal de los mecanismos que articulan acontecimientos discursivos diversos con el poder (Revel, 2014). El análisis arqueológico saca a luz las reglas, prácticas, condiciones, funcionamientos que dan

cuenta de las huellas discursivas de las formas y los límites de lo enunciable, de lo visible. ¿De qué manera? A partir del análisis de los archivos de una época determinada. Por lo tanto trabaja sobre discursos considerados como acontecimientos, abordando los documentos como monumentos. Es decir, estos acontecimientos no pertenecen a nuestro presente, subsisten y ejercen dentro de la historia funciones manifiestas o secretas. Revel señala que desde los setenta, el archivo cambia de estatus, se reivindica aún más su dimensión subjetiva, el archivo pasa a ser considerado como huella de existencia más que como producción discursiva. De esta manera Foucault problematiza nuestro presente a partir de una crítica histórica de nuestra pertenencia a un régimen de discursividad y a una configuración del poder. Lo cual nos sitúa hacia un nuevo modelo, el de la genealogía.

Revel (2014) indica que Foucault reformula su relación con la historia en la forma de una genealogía: "la genealogía tomada de Nietzsche presenta para Foucault una cuádruple ventaja: la posibilidad de pensar la irrupción, la ruptura, el salto, ya no sobre un fondo de continuidad" (p. 76).

1- La posibilidad de pensar la emergencia de acontecimientos sin tener que preguntarse por su origen.

2- La posibilidad del trabajo de disolución de la figura sujeto.

3- La posibilidad de mantener juntas la dimensión de la episteme y la de los acontecimientos.

4- La posibilidad de que la historia genealógica sea también una problematización de nuestra actualidad.

De esta forma la genealogía se constituye gradualmente desde el interior de la arqueología. A partir del trabajo de la diversidad, dispersión, el azar de los comienzos, de los accidentes.

Lo irrisorio del origen

Foucault escribe en 1971 *Nietzsche, la genealogía, la historia* donde, si teníamos alguna duda sobre la función de la discontinuidad en la historia queda trabajada y planteada. Desde el principio aclara que la tarea de la genealogía es percibir la singularidad de los sucesos. Este proceder exige un saber minucioso, en oposición a la búsqueda del origen.

Entonces nos preguntamos ¿Por qué junto a Nietzsche se oponen a la búsqueda del origen? Porque seguir esa orientación implicaría encontrar "lo que estaba dado", el "aquello mismo", implicaría levantar máscaras, para desvelar una primera identidad. De lo cual el intrépido filósofo alemán enseñó a sospechar. En consecuencia, Foucault propone escuchar a la historia, para aprender que detrás de las cosas no existe un secreto esencial o en su defecto que dicha esencia es producto de una construcción.

Foucault (1992) despabila la mirada del historiador mostrando que "lo que se encuentra al comienzo histórico de las cosas, no es la identidad aún preservada de su origen, la discordia

con las otras cosas, es el disparate" (p. 10). Este desacierto implica dar lugar a la función del azar, las luchas, el odio, la pasión en los comienzos.

Por eso el filósofo francés dice que la historia enseña a reírse de las solemnidades del origen. Mostrando lo irrisorio del comienzo histórico, lo irónico, y lo propicio a deshacer las fatuidades de los pretendidos orígenes divino o natural.

Siguiendo la argumentación foucaultiana nos preguntamos ¿qué quiere decir con que la genealogía exige un saber minucioso?

Foucault (1992) enseña que el origen no es el lugar de la verdad. Para sostener esta idea acude al análisis de las meticulosidades y de los azares de los comienzos, ¿cómo? revolviendo los bajos fondos.

Foucault (1992) en su lectura nietzscheana identifica los términos que en alemán nombran al origen: ursprung, herkunft y entstehung. Alega que Herkunft y Entstehung designan mejor el objeto de la genealogía, pero es necesario restituir el significado para su utilización.

Al término Herkunft lo define como fuente o procedencia. El análisis de la procedencia le permitirá disociar al yo y hacer pulular sus síntesis vacías. Seguir la filial compleja de la procedencia implica mantener lo que pasó en la dispersión que le es propia: es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos. También, es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están la verdad ni el ser. Foucault (1992) dirá que nos encontramos con la exterioridad del accidente. ¿A qué se refiere? Se refiere a una crítica que remueve, disocia, dispersa la unidad del origen. Para ello se afilia a Nietzsche quien asocia herkunft a erbschaft (herencia). Pero esta herencia no es entendida como adquisición o un saber que acumula y solidifica, es más bien un "conjunto de pliegues, de fisuras, de capas heterogéneas que la hacen inestable y, desde el interior o por debajo, amenazan al frágil heredero" (Foucault, 1992, p. 14). Ésta búsqueda crítica no funda sino fragmenta lo que se percibía inmóvil, la herencia.

¿En dónde busca Foucault guiado por Nietzsche la procedencia? "sobre el cuerpo, se encuentra la huella de los sucesos pasados, de él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto" (Foucault, 1992, p. 15). La genealogía como análisis de la procedencia se encuentra en la articulación del cuerpo y de la historia.

Por otro lado, el término Entstehung designa a la emergencia, el punto de surgimiento. Es el principio y la ley singular de una aparición, apunta Foucault. La emergencia es pues: "la entrada en escena de las fuerzas; es su irrupción, el movimiento de golpe por el que saltan de las bambalinas a la escena, cada una con el vigor y la juventud que le es propia" (Foucault, 1992, p. 16). De lo cual podemos concluir que la emergencia designa un lugar de enfrentamiento. Foucault nos advierte de no imaginarlo como un lugar cerrado donde los adversarios están en iguales condiciones, más bien sugiere un no lugar, un intersticio. Es decir nadie puede atribuirse ni vanagloriarse de una emergencia. Metafóricamente nos indica que la obra que siempre se repite en este teatro sin lugar es la batalla entre dominadores y

dominados. La relación de dominación impone obligaciones y derechos, procedimientos, contabiliza cuentas, marca, graba cosas y cuerpos. La genealogía intenta hacer aparecer estas interpretaciones reguladoras como sucesos en el teatro de los procedimientos (Foucault, 1992).

La genealogía como búsqueda de la herkunft y de la entstehung se vale de la historia en la medida en que introduce lo discontinuo en nuestro mismo ser, en nuestro presente. Foucault (1992) dirá que esta operación genealógica socava el suelo donde descansamos: "el saber no ha sido hecho para comprender, ha sido hecho para hacer tajos" (p. 21). Así usa a la historia efectiva haciendo resurgir el suceso en lo que puede tener de único, de cortante.

Riesgo de una voluntad de poder: el azar

Foucault nos lleva a reconocer que vivimos sin referencias ni coordenadas originarias. Debido a que junto a Nietzsche nos muestra que el mundo de la historia no remite ni a la providencia, ni a la causa final, sino al azar. El azar no entendido como suerte, sino como riesgo de una voluntad de poder: "las fuerzas presentes en la historia no obedecen, ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha" (Foucault, 1992, p. 21).

Podemos afirmar foucaultianamente, a ésta altura de nuestro recorrido, que la historia revuelve en las decadencias con la sospecha. Mira de más cerca para separarse y retomar a distancia: "la historia efectiva no teme ser un saber en perspectiva" (Foucault, 1992, p. 23). Mira desde un ángulo, con un propósito, es una mirada que sabe dónde mirar e igualmente lo que mira. Para dar al saber el poder del hacer.

Entonces ¿cómo puede la historia constituirse en análisis genealógico? Foucault (1992) dirá que es posible si nos apropiamos, si dominamos a la historia: "convertirse en amo de la historia para hacer de ella un uso genealógico, es decir, un uso anti platónico, entonces el sentido histórico se liberará de la historia supra-histórica" (p. 26).

Conclusiones

A modo de conclusión podemos remarcar la aguda operación que introduce el pensamiento de Foucault. El efecto de corte con la historia continuista y con la filosofía clásica es especialmente significativo para pensar de otra manera lo que ya pensábamos: "quizá sea esta una de las claves que nos permitirá comprender hasta qué punto los conceptos de diferencia y discontinuidad son esenciales para una perspectiva ética" (Revel, 2014, p. 233).

Leer la historia, los comienzos, los cambios, el presente, considerando la enseñanza foucaultiana de que el saber no fue hecho para comprender, fue hecho para hacer tajos. Este gesto cortante nos permite problematizar y pensar de otra manera lo que ya pensamos.

Foucault en su lazo con la filosofía critica de Nietzsche saca a luz el poder de las discontinuidades en la historia y en el pensamiento. Constituyendo un método genealógico que permite operar desujetando los saberes históricos, para confrontarlos al orden del discurso, que es también el orden del saber.

Bibliografía

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, España: La Piqueta.
Revel, J. (2014). *Foucault, un pensamiento de lo discontinuo*. Bs. As, Argentina: Amorrortu.

La lógica de Hegel: ¿una metafísica de la diversidad?

Fabián Vera del Barco
fabianvera.filo@gmail.com
UNT – UNSAM

Palabras clave: lógica dialéctica, metafísica, Hegel, diversidad

Resumen

La presente ponencia propone una reflexión crítica sobre la actualidad de la dialéctica hegeliana, en virtud de su giro metafísico y la revolucionaria tarea de superar las lógicas formales tradicionales, de raigambre aristotélicas y kantianas. Nos posicionamos en una valoración optimista acerca de la pretensión ontológica de la filosofía de Hegel y de la necesidad de afirmar un conocimiento que revise constantemente sus supuestos. Por lo cual, desestimamos versiones absolutistas de su sistema, que resumen su posición en una inmanencia o sistema cerrado, con carácter totalitario y unificador. Por el contrario, intentaremos señalar algunas líneas de lectura de su lógica para develar las fuertes críticas a un sustancialismo monista, al pensamiento unificador y analítico y a la postulación de dogmas ilustrados. Como tales críticas señalan, es posible recuperar la multiplicidad, la diversidad, la plasticidad y el dinamismo autorreferido como rasgos del ser y el pensar para el filósofo idealista en cuestión.

La filosofía de Hegel en el siglo XIX como regreso a la perspectiva metafísica: una superación del criticismo kantiano.

Si tomamos como marco de referencia el debate entre intérpretes angloamericanos sobre la metafísica de Hegel en las últimas décadas, puede observarse un acercamiento serio a una filosofía del siglo XIX alemán como una teoría de categorías con compromiso ontológico (Pippin, 1989; Houlgate, 2006; Stern, 2009). Es decir, no se trata únicamente de un enfoque epistémico que evite introducirse en cuestiones acerca de la realidad, a la Kant. La dialéctica hegeliana se presenta como una propuesta post-crítica y post-trascendental, indagando los rasgos que racionalmente se pueden deducir de las nociones clásicas de la metafísica, tales como el ser, la nada o el devenir.

La revolución dialéctica: El concepto de limitación, determinación y diversidad.

La *Ciencia de la lógica*, en vez de verse como una tratado monolítico, parmenídeo, de identificación de ser y pensar, es por el contrario, al abordarse desde la perspectiva elegida, una propuesta de apertura permanente al cuestionamiento de los propios supuestos. Tales

supuestos son al mismo tiempo lógicos y ontológicos. Decir la realidad, pensar la realidad, es para Hegel la realidad misma desplegándose sobre sí. Las nociones de límite y autodeterminación juegan un rol central en este tratado categorial, dando lugar a una lógica infinitista que pone en juego la diversidad como núcleo filosófico.

La actualidad de Hegel en la crítica contemporánea al esencialismo.

Pensar la realidad como móvil y las identidades como tránsitos es la tarea primera y última de la lógica dialéctica. De allí que las tres doctrinas que constituyen la *Ciencia de la Lógica*: El ser, la esencia y el concepto, no pueden ser entendidas como unidades aisladas, ni como partes de un todo, sino más bien como momentos de un movimiento, como realizaciones determinadas de un círculo infinito autorreferido. La noción de sustancia ha dejado, con Hegel, de ser considerada un punto fijo o una determinación abstracta. Con ello se abre el juego a múltiples, infinitamente verdaderas en palabras de Hegel, determinaciones de la realidad. Las identidades son pues, "serenas inquietudes" que mantienen en sí mismas, aparentemente quietas, su propia superación. Ésta es una herencia hegeliana pocas veces reconocidas en corrientes contemporáneas anti esencialistas que promueven la diversidad y la apertura como parámetros de comprensión lógicas u ontológicas (Butler, 1990).

Bibliografía

Butler, Judith (1990). Gender Trouble, Feminism and the subversion of identity, Routledge.
Hegel, George (19699 Wissenschaft der Logik I. Erster Teil. Die objektive Logik. Erstes Buch, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
Houlgate, Stephen (2006). The opening of Hegels Logic, Purdue University Press.
Pippin, Robert (1989). Hegel's Idealism. The satisfactions of Self-Consciousness, Cambridge University Press, Cambridge.
Stern, Robert (2009). *Hegelian Metaphysics*, Oxford University Press.

García Morente y su paso por la Universidad Nacional de Tucumán

Nicolás Zavadivker
nicozava@yahoo.com
CONICET – UNT

Palabras clave: García Morente, Universidad Nacional de Tucumán, Departamento de Filosofía, Lecciones preliminares de filosofía

Resumen

El presente trabajo centra su atención en el significativo paso del filósofo español Manuel García Morente por la Universidad Nacional de Tucumán, desarrollado en el período 1937-1938, que dejó profundas huellas en nuestra casa de estudios. A lo largo de este trabajo se reconstruirán diversos puntos vinculados a este paso:

- la precaria situación existencial de García Morente previa a la aceptación de su viaje a Argentina, producto de la guerra civil española y su condición de exiliado en París

- la actuación político-académica que tuvo en su período tucumano, como primer director del Departamento de Filosofía, y su influencia en el surgimiento mismo de la Facultad de Filosofía y Letras

- su destacada labor docente en distintas materias y el impacto social que tuvo dicha actuación

- el contexto en que surgieron sus famosas *Lecciones preliminares de filosofía*, a partir del dictado de la asignatura Introducción a la Filosofía y la decisión de algunos estudiantes de contratar un taquígrafo para que registre las mismas; y el posterior éxito de las mismas (que llega hasta nuestros días)

- la concepción y estilo filosófico subyacente a dichas lecciones

Para concretar dicho objetivo se tendrán en cuentas diversas fuentes, entre ellas recortes periodísticos de la época (del diario El orden y La Gaceta), la correspondencia entre García Morente y otras personalidades de la época (entre ellas el filósofo argentino Coriolano Alberini), actas de la Universidad Nacional de Tucumán que registran la actuación de García Morente en la misma, estudios previos realizados sobre temas afines y por supuesto sus *Lecciones preliminares de filosofía*.

Filosofía de la conquista y el problema del otro

Gastón Miguel Velázquez
gastonvelazquez12345@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras, UNT

Palabras clave: conquista, alteridad, la cuestión indígena, ética.

Los ibéricos llegaron al continente por primera vez en el año 1492 y se toparon con un "nuevo mundo" que jamás hubiesen imaginado "*descubrir*". Este descubrimiento o, mejor dicho, encubrimiento provocó el choque de dos culturas totalmente opuestas en cuanto a las formas de pensar, sentir y obrar (Mora Rodríguez, 2010). Ambas diferían en múltiples aspectos tales como el social, el económico, el religioso, el político, entre otros.

A pesar de encontrarse en un territorio totalmente desconocido para ellos, los españoles no fueron los que resultaron ser vencidos sino que salieron victoriosos y provocaron una transformación sin precedentes en la cultura indígena. Al entrar en terreno impropio comenzaron a surgir un centenar de interrogantes en cuanto al tipo de condición que recibirían estas gentes, los cuales tienes diversos tipos de respuestas. Esas preguntas fueron del tipo ¿cómo se debe tratar a los nativos? ¿son hombres o bestias? ¿Son barbaros? ¿Poseen capacidad de raciocinio y espiritualidad? ¿Qué clase de derechos poseen? ¿Tienen la misma condición que el hombre europeo (español)?

El presente trabajo intentará determinar las distintas formas del pensamiento filosófico que se suceden al "*Descubrimiento de América*" mostrando los argumentos y contrargumentos de cada uno de los autores respecto a la justificación de la cruenta conquista, sometimiento y explotación de los pueblos nativos. A tales efectos, se comenzará por analizar los discursos legitimantes de pensadores previos a la conquista, discursos que versan sobre el poder y autoridad espiritual y temporal del Papado y la Iglesia sobre sus fieles, el rol de la Iglesia y la monarquía española respecto a los infieles, la obediencia al derecho natural fundado en la ley eterna, etc. Dichos posicionamientos influirán de manera decisiva en el accionar de los justos títulos relativos a la conquista por parte de las huestes españolas. En otros términos, estas ideologías previas se hacen presentes durante el descubrimiento para definir de forma precisa cuáles eran los justos títulos que amparaban su dominio sobre las indias y cómo debían de gobernarlas. Aquí resultan de fundamental importancia la consulta de las opiniones teológicas y jurídicas de aquel entonces. Una práctica usual que se desprende de tales consultas fue la de leer a los pueblos nativos un documento redactado en un idioma totalmente desconocido para ellos, en el que se les planteaba o bien una sumisión voluntaria semejante a la servidumbre, o bien, una sumisión forzada análoga a la esclavitud. Como se ve, dicho documento ponía de manifiesto que la condición de inferioridad indígena obraba de punto de partida (Zavala, 1947). Por su parte, Francisco de Vitoria declara su abierta oposición a la extensión del dominio

temporal universal de la Iglesia y del Papa, no obstante, justifica la guerra contra los nativos indígenas en tanto y en cuanto la misma fuese "*justa*". El problema radica en el hecho de que para Vitoria la justicia estaba fundada en los valores cristianos, los cuales, eran considerados absolutos. En tal sentido, puede precisarse que existió una consideración *a priori* de leyes o costumbres nativas como "injustas" por parte de los españoles, la cual, fue empleada para legitimar su rol de colonizadores libertarios o, incluso, para justificar una guerra santa contra los infieles (Todorov, 2012). Una profundización de tales consideraciones, tiene lugar con Ginés de Sepúlveda, quien utiliza la doctrina aristotélica sobre la esclavitud para demostrar la condición de inferioridad presente en los pueblos indígenas y así posibilitar el dominio temporal y espiritual español (Todorov, 2012).

Por supuesto, hubo voces que se levantaron contra dichas argucias, pregonando la igualdad y la defensa de los derechos indígenas. Un claro ejemplo en esta línea es el posicionamiento de Bartolomé de las Casas.

En un segundo apartado de este trabajo, se retomará las ideas de Juan Ginés de Sepúlveda, Francisco de Vitoria y Bartolomé de las Casas pero enfocándonos en la cuestión filosófica de la alteridad, es decir, sumergiéndonos en el problema del *otro*, a fin de arribar a una conclusión apologética asumiendo que la alteridad no debe ser negada sino, más bien, tomada y aprehendida por todos los seres humanos como constitutiva de nuestra identidad. Más aún, es menester considerar al otro como constitutivo de uno mismo de cara a la asunción de un posicionamiento ético que, lejos de ocultar o encubrir al otro, revaloriza la historia y narrativa de los vencidos, lo que Walter Benjamin plantea como una *historia a contrapelo* (Gómez-Muller, 1997; Lowy, 2012). Es decir que hay que escuchar las palabras y voces de aquellas personas que no fueron escuchadas ni tenidas en cuenta, no se trata de vencedores solamente sino también de los vencidos. Por muchos años se tomaron en cuenta los relatos de los conquistadores y de sus grandes hazañas, sin embargo los relatos indígenas quedaron marginados al olvido. Esto es lo que hay que recuperar para poder analizar ambas perspectivas y sacar nuestras propias conclusiones. Tener presente dicho planteo supone una reivindicación de la dignidad humana y el sostenimiento de una ética basada en el reconocimiento de la diversidad cultural que la misma implica.

Bibliografía

Gómez-Muller, A. (1997). Alteridad y ética desde el descubrimiento de América. Madrid, España: Ed Akal.

Lowy, M. (2012). Walter Benjamin: aviso de incendio. Una lectura de las tesis "sobre el concepto de historia". México, México D.F.: FCE.

Mora Rodríguez, L. A. (2010). Ética y alteridad: en-cubrimiento y reconocimiento en la conquista de América. Rev. Filosofía Univ. Costa Rica, XLVIII (125), pp. 53-63.

Todorov, T. (2012). La conquista de América: El problema del otro. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Zavala, S. (1947). La filosofía de la Conquista. México, México D. F.: FCE.

EJE 4

EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO EN LOS CAMPOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LAS HUMANIDADES

Este eje incursiona en los debates acerca de las transformaciones de las nociones de las ciencias clásicas a la luz de los cuestionamientos de la física contemporánea. La crisis de las nociones de objetividad, causalidad lineal, análisis, determinismo, monismo metodológico que han impactado en los campos de las Ciencias Sociales y Humanidades. Además, en este eje, los trabajos versan sobre temáticas de las Ciencias Naturales, Exactas, Sociales y Humanas bajo la premisa de que el conocimiento científico es una totalidad que los hombres han debido fragmentar por causa de su finitud. Las temáticas pueden incursionar en la impronta neoliberal de las políticas científicas y tecnológicas actuales y explorar en la relación entre ciencia, política, educación y valores Humanistas.

El compromiso ético-político en las ciencias desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD)

Marta Edith Moya
martaedithmoya@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: compromiso del científico, epistemologías, poder, prácticas científicas

Los estudios del discurso desarrollan dos líneas de investigación: una, entiende que su objeto puede ser abordado desde una perspectiva disciplinar, y otra, desde una multidisciplinar. En la primera línea, se da por sentado el compromiso con la objetividad científica; en la segunda, se puede encontrar variantes que, en general, ponen en práctica al menos dos posibilidades: el compromiso solamente científico o, simultáneamente, el compromiso científico y el ético-político. En esta última línea se adscribe el Análisis Crítico del Discurso (en adelante, ACD).

Interesados por develar y denunciar las estrategias del abuso del poder que se ejerce por medio de los discursos que circulan en nuestras sociedades, los investigadores del ACD creen que sólo podrán cumplir con ese propósito desde un enfoque multidisciplinar que permite abordar la complejidad del discurso definido como el producto de las interfases entre la dimensión discursiva multimodal, la dimensión social y la dimensión cognitiva. Desde su fundación en la Universidad de Ámsterdam en 1991, establecieron que el ACD no es una teoría ni un método ni están abocados en este tipo de búsqueda, sino que están dispuestos a utilizar las teorías y métodos de distintas disciplinas bajo la condición de que sean útiles para visibilizar las ideologías dominantes vehiculizadas en los discursos que sostienen las estructuras de poder.

Pese a su programa de investigación, el Análisis Crítico del Discurso no logra asentarse definitivamente en el campo científico debido al asedio de las tradiciones académicas y continuamente debe alegar en su propia defensa, tanto de manera discursiva como en sus prácticas y sus resultados.

En el presente trabajo, se lee la propuesta del ACD en relación a la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, a la que acepta como inspiración de los principios de su programa teórico y metodológico, y de las epistemologías del Sur (Boaventura de Sousa Santos), que se ocupan explícitamente del papel del investigador científico, a fin de interpretarla dentro del contexto adecuado en el cual podría encontrar un sentido y una justificación. Por ello, en la primera parte, se presenta las distintas líneas de investigación del Análisis Crítico del Discurso y de los trabajos que sus principales autores llevan a cabo y en los que vinculan sus teorías y sus

prácticas en pos del desenmascaramiento de los discursos hegemónicos y de las estrategias discursivas puestas a su servicio. En la segunda parte, se dedica un espacio al tratamiento de los principios de las epistemologías del Sur y de su perspectiva sobre la labor del intelectual y su relación con los contextos en los que ejerce su profesión. Finalmente, se compara y se valora el proyecto del ACD y los aportes que puede realizar a la luz de las epistemologías del Sur.

Bibliografía

Borsotti, C. (2009): "La metodología: una toma de posición". *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas.* Miño y Dávila editores. Págs.21-43.

Castro-Gómez, S.: "Historicidad de los saberes, estudios culturales y transdisciplinariedad: reflexiones desde América Latina". En: Flórez Malagón, A. G.-Millán de Benavides, C. editores (2002): *Desafíos de la transdisciplinariedad.* 1° edición. Centro Editorial Javeriano. Bogotá, Colombia. Págs. 166-186.

Colorado, C. (2010): "Una mirada al Análisis Crítico del Discurso. Entrevista con Ruth Wodak." Revista Discurso & Sociedad. Vol. 4 (3). Págs. 579-596. Disponible en: www.dissoc.org

Dijk, Teun A.: "La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad". En: Wodak, R.-Meyer, M. (2003): *Métodos de análisis crítico del discurso.* Gedisa editorial. Barcelona, España. Págs. 143-177.

Dijk, Teun A. van: "El estudio del discurso". En: Dijk, T.A. (2000): *El discurso como estructura y proceso.* Vol. 1. 1° edición en español. Gedisa editorial. Barcelona, España. Págs. 21-65.

Fairclough, N.-Wodak, R.: "Análisis crítico del discurso". En: Dijk, T.A. (2000): *El discurso como interacción social.* Vol 2. 1° edición en español. Gedisa editorial. Barcelona, España. Págs. 367-404.

Flórez Malagón, A.G.: "Disciplinas, transdisciplinas y el dilema holístico: una reflexión desde Latinoamérica". En: Flórez Malagón, A. G.-Millán de Benavides, C. editores (2002): *Desafíos de la transdisciplinariedad.* 1° edición. Centro Editorial Javeriano. Bogotá, Colombia. Págs. 128-154

Follari, R.: "Problematizar la interdisciplinar: sobre la tentación totalizante". En: Flórez Malagón, A. G.-Millán de Benavides, C. editores (2002): *Desafíos de la transdisciplinariedad.* 1° edición. Centro Editorial Javeriano. Bogotá, Colombia. Págs.156-165

Graham, P. W. (2003): "Critical discourse análisis and evaluative meaning: interdisciplinarity as a critical turn." En: Weis, G. – Wodak, R. (eds.): Critical Discourse Analysis: Theory and Interdisciplinarity. Palgrave Macmillam, London. Págs. 110-120. Disponible en: http://eprints.qut.edu.au/29874/2/ Critical_Discourse_ Analysis _and_Evaluative_Meaning.pdf

Kodak, R. "De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos." En: Wodak, R.-Meyer, M. (2003): *Métodos de análisis crítico del discurso.* Gedisa editorial. España. Págs. 17-34.

Santos, B. de Sousa (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventarla emancipación social. Encuentros en Buenos Aires.* Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos. Recuperado el 7 de noviembre de 2013.

Santos, B. de Sousa (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce y Universidad de la República. Uruguay.

Santos, B. de Sousa (2011). "Epistemologías del Sur" en Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social. Utopía y praxis latinoamericana. Año 16, n.º 54, julio – septiembre de 2011. Universidad del Zulia, Venezuela. pp. 17-39.

Santos, B. de Sousa y Meneses, Paula editores (2014). "Introducción: las epistemologías del sur" en Epistemologías del Sur (perspectivas). Editorial Akal. Madrid.

La escritura académica. Reflexiones sobre la producción y difusión del conocimiento científico en el campo de las Ciencias Sociales

Mariana Bonano
marbonano592@gmail.com
CONICET – UNT
Noelia A. Meuli
meulinoelia@gmail.com
UNT

Palabras clave: escritura académica, competencias, conocimiento científico, proceso de composición

Punto de partida

El presente trabajo se enmarca en la labor de docencia que realizamos en la cátedra "Seminario de Trabajo Final", dentro de la carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Tucumán. La asignatura, perteneciente al cuarto año de la Licenciatura, se propone como objetivo primordial, proporcionar al alumno las herramientas procedimentales y cognoscitivas necesarias para la elaboración y la formulación del proyecto de tesis y/o proyecto de investigación en relación con las reglamentaciones vigentes para la realización de la Tesina.

Concebimos el proceso de investigación científica como un recorrido no lineal, si no recursivo y dialéctico, constituido por momentos en los que el investigador despliega su trabajo al tiempo que revisa y reformula su objeto de estudio y su forma y perspectiva de abordaje. Concomitante con ello, la tesis en un sentido puede ser entendida como un escrito destinado a comunicar los resultados obtenidos a partir de la puesta en práctica de un proceso de investigación.[210] Con tal fin, debe dar claramente cuenta del proceso teórico-metodológico desarrollado para la obtención de los datos y aportar las justificaciones de las decisiones adoptadas como condiciones necesarias para valorar la calidad (confiabilidad y validez de los datos que presenta), así como la validez de sus resultados frente a la comunidad de científicos. Para Daniel Dei (2011), realizar una tesis significa esencialmente "tomar posición", sostener una postura mediante prueba argumentativa (razonada) o empírica (experimental) en un ámbito disciplinar determinado –en un área de conocimientos– para resolver un problema, un interrogante aún no resuelto o sujeto a disputa en el marco de un cuerpo de conocimientos propio de una ciencia o un saber. En esta dirección, la pertenencia del trabajo de tesis a un

210 Si bien el trabajo de tesis se plasma en el documento final que el investigador elabora con el fin de dar a conocer los resultados de su investigación, es dable señalar que la realización de un trabajo de tesis implica mucho más que la elaboración de ese escrito final y en este sentido, constituye una actividad que se desarrolla recursivamente a lo largo de los diferentes momentos o fases comprendidos en el proceso de investigación. En esta dirección, sostenemos que la formulación de la tesis sólo puede llevarse a cabo en el seno de un proceso de investigación concebido como un ejercicio teórico-metodológico expuesto a una labor constante de "vigilancia epistemológica" (Bourdieu) por parte del investigador.

campo de conocimiento particular determina en buena medida la peculiaridad del estilo del documento final y la modalidad del desarrollo de la fundamentación o validación de su enfoque de los problemas. Así, se plantea de diferente modo el diseño teórico-metodológico para un trabajo en Ciencias Fácticas Biológicas o Naturales que uno en Ciencias Sociales.

En el ámbito de las Ciencias Sociales, el proceso de composición escrita de la tesis sigue, como sabemos, una estructura argumentativa de cuya planificación y organización coherente y cohesiva, dependerán la legibilidad y la comprensión del documento final por parte de la comunidad académica. En esta dirección, tal como advierte Daniel Cassany en *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* (2004), requiere de competencias y actuaciones propias de los géneros discursivos secundarios o complejos –según la conocida denominación de Mijail Bajtin (2002).[211]

Problema

Según expusimos arriba, durante el desarrollo práctico del Seminario, los alumnos deben escribir un Protocolo o Proyecto de Trabajo Final planteando un tema de investigación de manera grupal o individual –su elaboración es requisito obligatorio para la aprobación de la materia. El escrito debe mostrar de forma coherente y cohesiva, momentos claves de la indagación como, por ejemplo: tema, problema, objetivos, hipótesis, antecedentes, marco teórico y metodología de investigación. En este punto, hemos detectado grandes dificultades no solo en la adecuación y establecimiento de las ideas del proyecto sino en la redacción de los escritos. Ya que todas las etapas del protocolo son asistidas y guiadas, atendemos a los interrogantes y obstáculos que la mayoría de los alumnos presentan.

Más allá de las particularidades de cada grupo o estudiante, detectamos un conjunto de variables que se presentan de manera constante, referidas al desconocimiento del código escrito, principalmente en relación con las estrategias básicas de composición textual. Este problema no solo nos preocupa por ser un retraso significativo en la escritura del protocolo y expresión de las ideas, sino porque siendo instancias básicas del proceso de composición en la expresión escrita, podrían afectar la correcta escritura de la tesina y ser un impedimento para la comunicación de sus resultados.

Siguiendo al ya mencionado Cassany (2004), comprendemos el papel trascendental que tiene el proceso de composición textual ya que no basta solo con conocer el código escrito como algo meramente superficial. Para escribir bien, dice Cassany: "los autores deben saber

211 Desde la perspectiva de Mijail Bajtin, los géneros discursivos son tipos relativamente estables de enunciados que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la actividad humana o práctica social. A la vez, cada género se compone de unidades temáticas, estilísticas y compositivas (o estructurales) básicas. Se debe diferenciar a los géneros primarios (de la comunicación discursiva inmediata, más naturales, como la réplica de un diálogo o una carta familiar simples, como el saludo, el diálogo cotidiano, etc.) de los géneros secundarios (o complejos, como novelas, dramas, investigaciones científicas, grandes géneros periodísticos). Los secundarios surgen en condiciones de comunicación relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita.

utilizarlo en una situación en particular e incluir correctamente las estrategias de composición" (101).

A partir de los lineamientos trazados por Cassany y con el objetivo de indagar en las autopercepciones como escritores de los estudiantes de cuarto año de la carrera, llevamos a cabo un cuestionario en el marco del dictado de la asignatura en el segundo cuatrimestre del año académico 2018. Confiamos en que el sondeo coadyuvaría asimismo a la tarea de identificar posibles dificultades en relación con las estrategias de composición del protocolo. El cuestionario incluyó dos preguntas:

1. ¿Consideras que eres un escritor competente?

2. Identifica y menciona por lo menos una debilidad y una fortaleza al momento de leer y comprender un texto.

Con un total de 70 respuestas, organizamos una primera aproximación a los resultados mediante la siguiente sistematización.

Respuestas a la pregunta número 1

Una primera mirada a la información recolectada, diferencia los estudiantes que sí se consideran escritores competentes de los que no. Se destaca en las respuestas que casi la totalidad de los estudiantes optaron por justificar y explayarse sobre su condición como escritores.

Dentro del grupo de los que indicaron "si" y justificaron su respuesta, se puede establecer a la vez una división entre aquellos que indicaron "sí, pero reconocen falencias y aspectos para mejorar" (53.8%), y otros que señalaron encontrarse en proceso de mejora y aprendizaje (46. 2%). En términos generales, las falencias auto-adjudicadas por el grupo están relacionadas con la falta de práctica en la producción de texto y la falta o desconocimiento de las estrategias para escribir.

Al mismo tiempo, el grupo señaló aspectos positivos respecto de cómo ejerce la práctica de la escritura. Entre otras actividades o pasos llevados a cabo, identificamos los siguientes:

- Revisión, corrección y relectura del texto.
- Planificación: "se piensa en lo que se quiere decir".
- Utilización de borradores.
- Flexibilidad a los cambios.
- Importancia dada a la organización del texto: coherencia y cohesión y expresiones.

Por el contrario, en las respuestas de las personas que indicaron "no", encontramos características más unificadas a través de las cuales justifican el por qué no se consideran escritores competentes. Se destacan las siguientes razones:

- No se revisan los textos mientras se escribe, ni se realizan correcciones o relecturas del escrito.
- Se desconocen las reglas de citado, léxico, gramática y estructura formal del texto.
- Falta la planificación previa.

- Falta de tiempo reflexivo sobre la producción, dedicación a la producción textual y reflexión previa
- Poca o ninguna flexibilidad a los cambios.

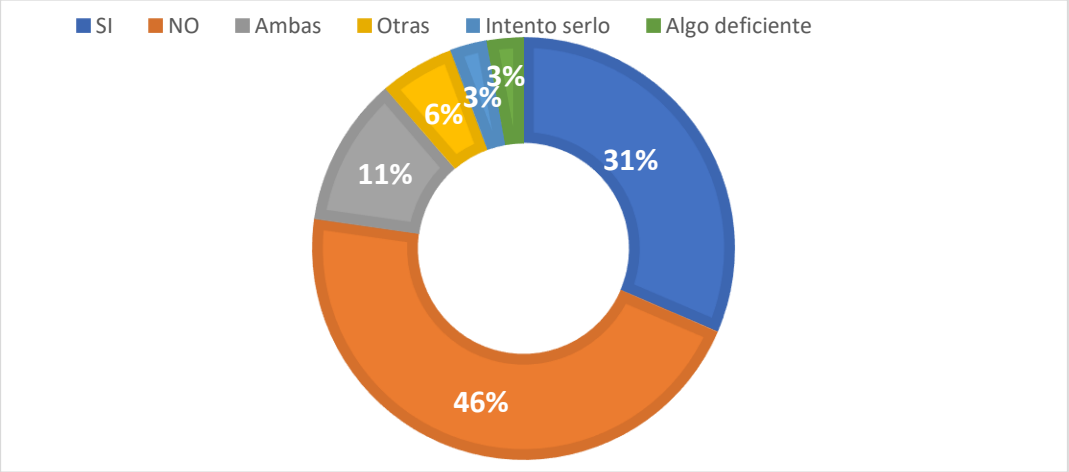


Grafico 1. Respuestas. Elaboración Propia

Respuestas a la pregunta Número 2

En cuanto a las *fortalezas y debilidades*, podemos mencionar que las respuestas también se encuentran mucho más dispersas y son más variadas para determinar las fortalezas que las debilidades. En tanto las respuestas sobre las debilidades, se han agrupado en tres grandes categorías. A continuación, desarrollamos las variables.

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Lectura reflexiva Capacidad de resumen y síntesis Revisión del texto y reescritura Panificación previa (incluye hacer borradores y guías) Expresividad Trasmisión de la idea Facilidad y gusto para la escritura Confianza en sí mismo Inclusión de la audiencia Conocimiento de las reglas gramaticales Gusto por la escritura Interés por no cometer plagio	Falta de planificación previa (incluye hacer borradores y guías) Falta de lectura reflexiva (incluye la relevancia teórica y conocimiento de otros autores/as) Falta de revisión del texto (no hay relectura, ni corrección)
	Otros Excesiva confianza No se tiene en cuenta la audiencia Dificultad para “poner las ideas en el papel” No se tiene flexibilidad a los cambios No hay rigurosidad (coherencia, cohesión y gramática, léxico, etc.) No hay dedicación Escribir resulta una tarea difícil

Tabla 1. Elaboración Propia

Observamos que las tres debilidades más importantes delimitadas por los estudiantes en relación con el proceso de composición escrita, guarda relación estrecha con lo observado por Cassany respecto de los escritores competentes. El trayecto de un texto escrito, advierte el autor, consta de tres fases recursivas caracterizadas por él como la planificación, la textualización y la revisión. Encontramos que el/la estudiante generalmente focaliza su escritura en la textualización y pasa por alto las fases de la planificación, y sobre todo, de la revisión, fundamentales para una composición competente. Esto impacta negativamente en la formulación del proyecto de investigación en Ciencias Sociales, cuya claridad y coherencia se obtienen luego de sucesivas lecturas y reescrituras. La resistencia a la "corrección" de una primera escritura es, creemos, uno de los problemas que con más intensidad repercute en la producción del plan de tesina.

Bibliografía

Bajtin, Mijail. 2002. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon, Jean-Claude Passeron. 2011. *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Bs As: Siglo Veintiuno.

Cassany, Daniel. 2004. Describir el escribir: cómo se aprende a escribir. Bs. As: Paidós.

Dei, H. Daniel. 2011. *La tesis. Cómo orientarse en su elaboración*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

La dimensión política en la construcción del conocimiento matemático

Alejandra Ciruelos
aciruelos@gmail.com
Universidad Nacional de Río Cuarto

Palabras clave: conocimiento matemático, política, enseñanza, subjetividad

El conocimiento matemático no es inocuo ni aséptico. Una larga tradición filosófica acerca de la matemática presenta esta disciplina como un saber ligado a la búsqueda de certezas y al orden, y esencialmente ajena a la política –entendiendo a esta última como la capacidad de transformar el mundo, a los sujetos y por ende nuestro entorno vital. Sin embargo, es posible construir una mirada alternativa donde se destaca el compromiso de esta ciencia con una praxis transformadora y con el desempeño de un rol fundamental en la formación de subjetividades; esta nueva propuesta se basa en las conceptualizaciones del Paradigma de la Complejidad –cuyos representantes más conspicuos son I. Prigogine y E. Morin- y en los aportes del enfoque analítico acerca del conocimiento matemático. Urge, pues, recomponer el lugar de la matemática como un conocimiento científico ligado íntimamente a las humanidades; en este marco, el objetivo de este trabajo es mostrar un panorama de las dos culturas antagónicas presentes en las ciencias formales –el enfoque axiomático y el enfoque analítico- y señalar la posibilidad de una instancia superadora asumiendo la potencialidad política de los conceptos teóricos del enfoque de la Complejidad. Estos últimos muestran, asimismo, sus implicancias directas en el ámbito del conocimiento y de la educación en las ciencias como formadoras de sujetos y toma de conciencia de la condición humana. Así lo resume Morin (1999): "Cada vez más convencido de la necesidad de una reforma del pensamiento y, por lo tanto, de una reforma de la enseñanza" (p.9). En esta cita del pensador francés se concentra el estrecho vínculo entre el conocimiento, la enseñanza de las ciencias y el compromiso con un mundo más justo. Muestra también que nuestra cultura occidental, heredera de los principios de una filosofía mecanicista y positivista, se rige, en general, por principios que separan las disciplinas y aíslan los problemas de su entorno, donde la fragmentación de los conocimientos produce un saber abstracto y conlleva un reduccionismo incapaz de comprender esos problemas significativamente, es decir, ligados a sus contextos vitales y sociales.

El formalismo matemático de comienzos del siglo XX marcó una fuerte impronta en la historia interna de la matemática donde los estudios metamatemáticos de D. Hilbert, conocidos como "el programa de Hilbert", representan la cumbre de un modelo de hacer matemática que reconoce sus raíces en el método axiomático de los tiempos de Aristóteles -según su concepción sobre cómo debe ser presentado el conocimiento científico- y de Euclides -el geómetra del siglo IV a.C. Este enfoque, que deviene en paradigma dominante acerca de lo

que es la matemática y la actividad del matemático, se consolida como el modelo más acabado de un estilo deductivista que caracteriza a los sistemas matemáticos como cálculos deductivamente ordenados en axiomas y teoremas, y en los cuales las reglas de inferencia que preservan la tautologicidad, establecen la verdad de los teoremas.

Como sistemas sintácticos, con plena ausencia de cualquier componente semántico, muestran su capacidad de recibir diferentes interpretaciones y ser así transformados en teorías fácticas significativas donde sus axiomas se convierten en enunciados hipotéticamente verdaderos. Sin embargo, su carácter de sistema cerrado acentúa la fragmentación de las diversas áreas perdiendo de vista sus posibles interconexiones; un precio alto a pagar en función del objetivo principal de este modelo que es la justificación rigurosa de los teoremas. Dicha justificación o fundamentación sólo se considera lograda cuando aquéllos han sido deducidos de axiomas indemostrables, elegidos en base a criterios de razonabilidad y establecidos de una vez para siempre.

Frente a la exigencia de coherencia lógica acorde a una visión estática y cerrada de los fenómenos propio del método axiomático, encontramos la concepción que asume el carácter flexible de las relaciones de un sistema y del conocimiento, tanto hacia afuera -su contexto- como hacia adentro -sus elementos. Esta plasticidad muestra el carácter constructivo del conocimiento que se halla mejor expresado en los sistemas abiertos, asociados al método analítico *á la Platón*, donde el punto de partida es un problema a ser investigado y no principios indemostrables. Como todo sistema abierto el problema puede sugerir múltiples hipótesis que lo resuelvan –incluso provenientes de diferentes áreas-, entre cuyas fluctuaciones el matemático se definirá por una de las candidatas en función de su plausibilidad; inmediatamente después esa hipótesis/solución se convierte en un nuevo problema a ser explicado, repitiéndose este movimiento de bucle interminablemente en un devenir nolineal. Como sostiene C. Cellucci (1993), el procedimiento que parte de problemas puede ser visto como una búsqueda hacia atrás, en el sentido de que no parte de ciertos principios establecidos sino que se retrotrae continuamente hacia hipótesis que constituyen la condición de solucionabilidad de los problemas.

Así, en este método el punto de partida es un problema concreto, situado, es decir, una pregunta o cuestión abierta y la finalidad es descubrir una hipótesis que dé solución al problema. La búsqueda de hipótesis se realiza por medio de mecanismos nodeductivos como la inducción, la analogía, etc, en un espacio abierto, no predeterminado. En este proceso, que es potencialmente infinito, el problema puede ser modificado, precisado o cambiado. El recorrido del descubrimiento involucra la continua evaluación de cada una de las hipótesis y por ende su justificación que consiste básicamente en la evaluación de los argumentos a favor y de los argumentos en contra; por lo tanto, la justificación es parte del mismo proceso de descubrimiento.

Del panorama de estas dos culturas acerca de la praxis matemática podemos advertir que el compromiso filosófico ligado al pensamiento matemático puede significar o bien la defensa

y la práctica de una actitud dogmática que ignore el contexto real de los problemas científicos y por ello mismo humanos, sociales, o bien, puede mostrar el compromiso social que adquiere su construcción histórica y colectiva. I. Lakatos (1994) ha pronunciado una fuerte e interesante crítica a la abstracción axiomática formal de la escuela formalista al señalar que:

> El estilo deductivista esconde la lucha y oculta la aventura. Toda la historia se desvanece, las sucesivas formulaciones tentativas de un teorema a lo largo del procedimiento probatorio se condenan al olvido, mientras que el resultado final se exalta al estado de infalibilidad sagrada (p.166),

y en la nota a pie de página de esta cita, el autor hace una de las afirmaciones más comprometidas y críticas: "Aún no se ha constatado suficientemente que la educación matemática y científica actual es un *semillero de autoritarismo*, siendo el peor enemigo del pensamiento crítico e independiente" (las cursivas son mías). La búsqueda de certezas había sido sostenida merced a la confianza puesta en la razón humana, en sus posibilidades más que en sus limitaciones; la práctica autoritaria de todo saber muestra inercia ante el cambio, temor al devenir, conservación de estructuras dadas, rechazo a la incertidumbre. Así, no sólo se enseña ciencia sino que se construye en base a una actitud de intolerancia y de autoritarismo como modo de relacionarnos con nuestro entorno.

Es importante reflexionar sobre el rol de la educación si pensamos con Morin que el conocimiento es político y la política es conocimiento. La política implica una determinada manera de vincularnos con el mundo de acuerdo con nuestra concepción de qué es y cómo lo conocemos; pero también el conocimiento implica actuar en el mundo, modificarlo, cambiarlo. Morin propone el desafío de la reforma del pensamiento en y por la reforma de la enseñanza, que aborda los problemas en su contexto singular y global buscando sus relaciones recíprocas; en palabras del filósofo francés "la aptitud para contextualiza tiende a producir el surgimiento del pensamiento «ecologizante» en el sentido de que sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable con el medio –cultural, social, económico, político y, por supuesto, natural" (Morin, 2008, p.27).

Una de las consecuencias filosóficas fundamentales de las ideas que trazaré aquí es la necesidad de una noción más amplia e inclusiva de racionalidad que dé cuenta de lo incierto, de la contingencia, de la integración interdisciplinaria de saberes y del rol central que estos elementos cumplen en la adquisición del conocimiento matemático, en la creación de nuevas ideas y en la formación del sujeto. Pero esta ampliación del concepto de racionalidad no debe ignorar el aspecto político de una reforma más general del pensamiento en la educación, sino conjugarse mutuamente.

Bibliografía

Cellucci, C. (1993): From closed to open systems, en Philosophy of mathematics: Proceedings of the 15th International Wittgenstein Symposium, Wien. J. Czermak (ed.)

Lakatos, I. (1994): Pruebas y refutaciones. La lógica del descubrimiento matemático. Alianza Editorial. Madrid.

Morin, Edgar (1999): La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Nueva Visión. Buenos Aires.

Morin, Edgar (2008): Introducción al pensamiento complejo, Barcelona, Gedisa Editorial.

Educación para el Desarrollo: Complejidad y Cuántica para una visión inclusiva y abierta

Ana Paula da Silva Oliveira
Uamana.paula.oliveira@gmail.com
ana.oliveira@uab.pt
Universidade Aberta – Portugal

Palabras clave: Complejidad, Comunidad, Educación, Sostenibilidad

Resumen

La teoría contemporánea del Desarrollo Sostenible es un concepto cuyas vertientes se basan en la asunción de que el desarrollo será sostenible si se balancea en las interconectadas componentes económicos, sociopolíticos y ambientales. Se considera en el estudio un conjunto de agentes locales en una lógica de intervención para la educación y su reflejo en la transformación en un país, Argentina, que no encuentra barreras físicas que constituyan límites al intercambio para la creación de vínculos en diferentes dimensiones.

La investigación se centra en la visión cuántica y holística de la educación para la transformación. Se consideran los elementos constituyentes de los sistemas complejos societarios e Institucionales y su contribución al repensar de conceptos y modelos al nivel de la concepción y concreción del currículo escolar, teniendo como eje estructurante el desarrollo curricular. El estudio se realiza en la observancia de los Objetivos del Desarrollo Sostenible y objetiva argumentar y asumir una posición crítica sobre los aspectos clave, comunes, en la visión de una educación de calidad, más inclusiva y, consecuentemente, en la mejora de las condiciones de vida, consubstanciadas en el arte de saber vivir. El enredo, cuántico, generado por el saber hacer y por el saber actuar - Kriya -, complementan la estructura de conocimiento generada a lo largo de recorridos profesionales y académicos llevando al relativismo Einsteiniano. Se estrecha la investigación en la observación de la meta 4.7 del cuarto Objetivo en la referencia a la educación para el desarrollo sostenible, estilos de vida sostenibles y para la paz.

El estudio exploratorio observará la educación en la óptica del desarrollo de aptitudes intuitivas para la toma de decisión y resolución de problemas, su impacto y resultados, resultantes de una visión holística que se quiere implícita en los sistemas educativos y formativos. El análisis a los resultados se basa en los presupuestos de la Ciencia de la Religión para la educación, en las vertientes libertad, tolerancia y diversidad como necesidades del mundo actual, del país y de las instituciones. Se centra en las estructuras y los planes de los cursos así como en el régimen de enseñanza, y que encuentran triangulación en la observación de sistemas vivos, comunidades y ecosistemas.

En las opciones metodológicas, para la adecuada comprensión de las realidades complejas, se hace un enfoque mixto que origina la complementariedad de los métodos

cualitativo y cuantitativo, con predominio del primero. La aplicación de un cuestionario dirige al investigador para resultados preliminares. En términos ontológicos, el contexto real de la Institución Universidad es considerado un sistema complejo en el cual todos los elementos están interconectados como caracterizadores del espacio local y de las interacciones, como constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, en las palabras de Morin. Adicionalmente, el contexto de la ontología filosófica introduce el realismo crítico como generador de un diálogo entre discurso, materialidad y estructuras sociales. En el campo de la epistemología, por lo tanto de los métodos y de la validez del conocimiento, del estudio crítico, la construcción teórica tiene en cuenta principios fenomenológicos y empirismo analítico, descritos por Goodwin, para la comprensión de la actuación inter e intra Instituciones y de los efectos transformadores a nivel de la sociedad. Para describir las perspectivas del desarrollo y la transformación, enfocadas en la educación abierta e inclusiva, se combinan la teoría del cambio y la teoría de la complejidad. Coexisten en el estudio la teoría del bienestar económico de Amartya Sen y la visión holística y sistémica del desarrollo sostenible de Hopwood en la relación que establece con el bienestar económico, la justicia social y la visión humana de las interrelaciones.

Subrayando el potencial transformativo de la educación y de la Agenda de la Educación para el Desarrollo, el estudio ambiciona identificar variables elementales a introducir en el modo de actuación de las Instituciones, sin descuidar la cultura local y las competencias de la propia comunidad para la conducción del Desarrollo Sostenible en los asuntos que directamente afectan a sus vidas, en el presente y en las generaciones futuras.

Bibliografía

Anderson, Philip, 1999. Complexity Theory and Organization Science, JSTOR, Organization Science, Vol. 10, No. 3, May - Jun., 1999), pp. 216-232

Bertalanffy, L., 1993. Théorie génerale des systèmes. Paris: Dunod (1.ª edição 1968)

Boulding, K., 1956, General systems theory - the skeleton of science. Management science, 2, 197-208. Co special double issue vol. 6, 1-2 (2004), 127-139. USA: The Institute of Management Sciences, agora Institute for Operations Research and the Management Sciences

Carmo, H, 2013. Sistemas de orientação na pesquisa: formulação de objetivos, hipóteses e modelo de análise, in Manual de metodologia das ciências sociais e políticas, Lisboa, ISCSP/UTL

Castells, Manuel, 2013. Communication Power, Oxford University Press, p. 571

Chambers, R., 1997. Responsible Well – Being – a personal agenda for development", in World Development, Vol.25, Nº 11, Pergamon Press, Oxford

Chambers, Robert, 2005. Ideas for Development, Earthscan, London

Chambers, R. (1997). Whose Reality Counts?: Putting the First Last, Intermediate Publications, London.

Checkland, P. & Poulter, J., 2006. Learning for action. Chichester: John Wiley

Checkland, P. & Scholes J., 1999. Soft Systems Methodology in action. Chichester: John Wiley, ed. 2000
Checkland, P., 1981. Systems thinking, systems practice. Chichester: John Wiley, ed. 1991
Crozier, M., 1971. La société bloquée, Paris, Ed. du Seuil
Easterly, William, 2009. What Works in Development? Thinking Big and Thinking Small, Washington, D.C., Brookings Institution Press ISBN: 978-0-8157-0282-5
Feijó, João, 2015. Orientações Culturais e Recursos de Poder – Relações laborais em
Maputo, 1ª Edição, Alcance Editores, Maputo
Ferreirinha, Isabella et al, 2010. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas, Revista Administração Pública, Rio de Janeiro 44 (2):367-83, Março/Abril
Giere, Ronald, 2006. Understanding and Evaluating Theorical Hypotheses
Haggard, S. and R. Kaufmann (eds.), 1992. The Politics of Economic Adjustment: International
Hawamdeh, Ahmed, 2018. Learning from Complexity: Enabling Governance Frameworks
Hopwood, Mellor e O'Brien, 2005. Sustainable Development: Mapping Different Perspectives, Sustainable Development
Jacquinet et Caetano, 2010. Complexidade (tradução), Diccionaire de la Globalisation, Lextenso Editions
Jane Parpart, e Henry Veltmeyer. 2011. «Critical Development Studies: The Evolution of an Idea». Em The Critical Development Studies Handbook: Tools for Change. Pluto Press.
Kauffman, Stuart A., 1993. The origins of order. Self-Organization and Selection in Evolution, University of Pennsylvania and The Santa Fe Institute, New York, Oxford University Press
Lalanda, Piedade, 1998. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica,
Análise Social, vol. xxxiii (148), 1998 (4.°), 871-883
Manor, James, 2004. Aid that works: Successful Development in Fragile States
Ostrom, Elinor, 1986, An agenda for the study of institutions, Public Choice, Vol. 48, No. 1 (1986), pp. 3-25, Springer http://www.jstor.org/stable/30024572 Ostrom, Elinor, 1990.
Governing the Commons - The Evolution of Institutions for Collective Action, Cambridge
Ostrom, Elinor, 2010. Polycentric systems for coping with collective action and global environmental change, Global Environmental Change, Elsevier 24
Ostrom, Elinor et al, 2012. Reflections on Vincent Ostrom, Public Administration, and
Polycentricity, Public Administration Review, Jan/Feb2012, Vol. 72 Issue 1, p15-25. 11p., EBSCO
Krishnamurti, 1989. Comentários Sobre o Viver, Editora Cultrix, São Paulo
Rodrik, Dani, 2007. One economics, many recipes: globalization, institutions, and economic Growth, Princeton University Press, United States of America
Rodrik, Dani, 2003. Growth Strategies, Working Paper 10050, National Bureau of Economic Research, Cambridge, October - http://www.nber.org/papers/w10050
Saunders, Mark et al., 2009. Research Methods for Business Students, Formulating and clarifying the research topic, Chapter 2, Pearson Education
Sen, Amartya, 2013. The Ends and Means of Sustainability, Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centred Development, 14:1, 6-20 - DOI: 10.1080/19452829.2012.747492 Sen, Amartya, 2011.
Peace and Democratic Society, Cambridge, Open Book Publishers

Sen, Amartya, 1999. Development as Freedom, Oxford University Press
Sen, Amartya, 1998. Human Development and Financial Conservatism, World Development Vol. 26, No. 4, pp. 733-742, Elsevier Science
Sen, Amartya, 1997. Human Capital and Human Capability, World Development Vol. 25, No. 12, pp. 1959-1997, Elsevier Science
Shaw, Patricia, 2002. Changing Conversations in organizations. A Complexity Approach to Change, New Your, Routledge
Thorbecke, 2006. The evolution of the development doctrine, 1950-2005. Research
Paper Nº 2006/155, World Institute for Development Economics Research (UNUWIDER), Helsinki
Weber, Max, 1999. Economia e Sociedade – Fundamentos da Sociologia
Compreensiva, Volume 2, Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa, Editora UnB, São Paulo
Yogananda, Paramahansa, 1946. Autobiography of a Yogi. Self-Realization Fellowship,
Los Angeles
Yogananda, Paramahansa, 1946. The Science of Religion. Self-Realization Fellowship, Los Angeles
Yukteswar, Sri, 1894. The Science of Religion. Self-Realization Fellowship, Los Angeles
Yogananda, Paramahansa. The Yoga of the Bhagavad Gita. An Introduction to India's Universal Science of God-Realization. Self-Realization Fellowship, Los Angeles.

Aproximación intercultural al tratamiento de la discriminación étnica y cultural en Humanidades y Ciencias Sociales'

Cecilia Saleme
saleme.cecilia@gmail.com
FFyL – UNT)
Eduardo J. Vior
ejvior@gmail.com

Palabras-clave: Interculturalidad, Enseñanza y ejercicio de las Humanidades y las Ciencias Sociales, Organización disciplinaria y prácticas invisibilizantes, Realidad actual y perspectivas de desarrollo

Resumen

La formación de los profesionales de las Humanidades y las Ciencias Sociales en las universidades nacionales argentinas está, en principio, condicionada por cuatro aspectos que, conjugados, les dan perfiles diferentes a los de similares formaciones en las universidades de otros países, inclusive en la propia región suramericana:

a) la **gratuidad** de la enseñanza universitaria de grado que limita el elitismo propio de la enseñanza universitaria en la mayoría de los países y autoriza a las y los docentes a ser más rigurosos en la evaluación de las y los estudiantes;

b) el **ingreso irrestricto** como palanca para la movilidad social;

c) la **organización disciplinaria** de los departamentos universitarios que contribuye a dar una formación dirigida más hacia el tratamiento de los temas y discusiones propias de cada campo disciplinario que hacia el tratamiento de los problemas sociales y culturales;

d) consecuentemente, los graduados adquieren los conocimientos necesarios para su **desempeño** en el ámbito profesional después de la graduación, muchas veces de modo asistemático y en simultáneo con la práctica profesional.

Por esta razón, la inserción profesional de los graduados depende mayormente de su socialización primaria, de las habilidades y competencias comunicativas que traen en el momento de su ingreso a la universidad y que han desarrollado durante su maduración, así como de estereotipos y prejuicios etnoculturales que predominan tanto en la sociedad como en los respectivos campos profesionales.

A pesar de que la formación en la universidad pública, irrestricta y gratuita se fundamenta en la democratización del acceso al conocimiento, pareciera que aporta poco a la superación de las desigualdades sociales y, sobre todo, a la de la discriminación por razones de género, raza o cultura, manteniéndose aún hoy como un ámbito de reproducción de privilegios.

En estas condiciones, y desde una perspectiva intercultural que parte del reconocimiento del Otro y del diálogo con él como paradigma de conocimiento y de transformación de la realidad, se plantea la pregunta por la posibilidad de superar esas discriminaciones dentro del marco de la práctica académica.

La autonomía universitaria debe garantizar la libertad de cátedra, que se justifica solamente en el marco de la responsabilidad de toda la comunidad universitaria ante la sociedad y el Estado que sostienen y financian las universidades públicas. Para responder adecuadamente a ese apoyo, las universidades deben formar a las y los estudiantes en valores democráticos, de justicia social, solidaridad y cuidado de la Casa Común. Del mismo modo, tanto las actividades de extensión como las de transferencia deberían también orientarse a formar ciudadanos responsables y comprometidos con el bien común, con "la identidad de los pueblos, la integridad humana, la igualdad de género y el libre debate de las ideas para garantizar la fortaleza de nuestras culturas locales, nacionales y regionales" (3CRES, 2018: 9), tal como sostiene la Declaración Final de la IIIª Conferencia Regional de Educación Superior (3CRES), celebrada en Córdoba en junio de 2018.

Con este objetivo, y en coincidencia con el espíritu de la declaración citada, la enseñanza de las ciencias y las Humanidades en las universidades debe tender a liberar a las y los estudiantes de prejuicios y preconceptos y ayudarlos a superar la discriminación, y la reproducción acrítica de los estereotipos a través del diálogo intra- e intercultural. Por cierto, existen condicionantes socioeconómicos, culturales, jurídicos y políticos que no pueden ser modificados desde la Universidad. Pero la Universidad sí puede ejercitar a las y los estudiantes en la escucha activa de otros modos de ser, de otras culturas y de otros grupos étnicos y puede incorporar esa escucha tanto a sus diseños curriculares como a la adaptación de sus estructuras materiales e institucionales a las diversas maneras de aprendizaje de sus estudiantes. La Universidad debe dejar de lado la imposición dogmática de contenidos repetidos memorísticamente, para favorecer la experimentación y el aprendizaje de modos de acercamiento al objeto de cada disciplina que permitan obtener los mejores resultados en materia de responsabilidad, rigurosidad, disciplina, autocontención, solidaridad, patriotismo y dedicación de las y los formandos a la resolución de los problemas comunes del contexto argentino y latinoamericano, así como a la construcción de un buen vivir. Esto se logra desmontando los mecanismos generadores de racismo, sexismo, xenofobia y demás formas de intolerancia y discriminación que aún hoy siguen vigentes en el ámbito universitario tanto local como latinoamericano.

Por esta razón, en esta contribución se exploran críticamente los contenidos curriculares y los discursos pedagógicos en las áreas disciplinarias de las lenguas extranjeras y la Ciencia Política, para discutir su enfoque y tratamiento de las desigualdades de género, origen social, etnia y cultura. En este sentido, la calidad educativa que reciben los educandos universitarios ya no puede sustentarse sólo en los contenidos epistemológicos específicos de su formación

disciplinar, sino que debe incluir transversalmente valores como la inclusión, la diversidad y la pertenencia.

Para ser universal, el diálogo de saberes ha de ser plural e igualitario. Sin embargo, la experiencia propia y la literatura sobre el tema enseñan que muchas veces las desigualdades se niegan, ocultan, deforman y/o disimulan con discursos aparentemente universalistas, igualitarios e indiferenciadores. Por esta razón, en esta contribución se aplica el análisis crítico del discurso como instrumento crítico interpretativo, para formular un diagnóstico ajustado y poder concluir formulando algunas propuestas generales.

Bibliografía

Casillas Muñoz, María de Lourdes; Santini Villa, Laura, 2013, *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe: Tercer Encuentro Regional*, C. de México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Mato, Daniel, 2017, Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos, *Revista +E* 7(7): 188-203.

Nascimento, Rita Gomes, 2016, Democratização, autonomia, protagonismo, governança: três iniciativas na educação superior de indígenas no Brasil, *Espaço Ameríndio*, Vol. 10, N° 6: 254-279.

IIIª Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (3CRES), 2018, *Declaración de la CRES 2018*, Córdoba, 14-06-18, recuperada de http://www.cres2018.org/uploads/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf

Otros saberes y otras prácticas de conocimiento en las instituciones educativas.

Julia Andrea Bernik
bernikjulia@gmail.com
Victoria M. de los Milagros Baraldi
Instituto de Investigaciones en Formación Docente (INDI)
Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.

Palabras clave: Complejidad, prácticas de conocimiento, estructuras curriculares.

Presentación

El presente trabajo pretende aportar al debate en torno a las tensiones entre prácticas de conocimiento, su relevancia social y las direcciones asignadas a determinadas trayectorias de formación. Retomamos aportes que desde diferentes campos disciplinares nos habilitan la reposición de otras miradas sobre el sentido del conocimiento, del conocimiento científico, los saberes, en vínculos con la historia, la cultura y el presente. Y, en estas intersecciones, el peso de las disciplinas como vertebradoras de esas trayectorias, en un mundo cada vez más desigual, menos previsible y profundamente esquivo a ser explicado desde axiomas que se pretenden verdaderos.

En tal sentido, nos interesa compartir rasgos centrales que configuran una investigación exploratoria de naturaleza interpretativa que estudia la configuración de estructuras curriculares y dispositivos de formación que promueven articulación entre disciplinas y entre instituciones[212]. Casos que nos están mostrando indicios para pensar estas preocupaciones.

Experiencias que convocan: rasgos indiciarios

Los casos que exploramos se han desarrollado y/o se están desarrollando en diferentes proyectos institucionales en la región de Santa Fe, en el nivel primario; secundario; superior no universitario y universitario[213]. Estamos reconociendo las condiciones de posibilidad que

212 Proyecto de investigación "Estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Un estudio de casos en la región Santa Fe". Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL). Programa Cursos de Acción para la Investigación y el Desarrollo (CAI+D UNL) Código 50120150100011LI. Integrantes: Dra Victoria Baraldi (dirección); Dra Julia Bernik (codirección); Dra Virginia Luna, Nora Grinóvero Mg Cecilia Odetti y Natalia Diaz (FHUC); Prof. Mercedes Monserrat (Instituto Nro 6 Coronda, Santa Fe); Prof. Alejandra Morzán (UADER, Instituto Nro,4 Reconquista, Santa Fe); Becarios, tesistas y adscriptos: Ing. Químico Juan Pablo Sanchez (Facultad de Ingeniería Química UNL-CONICET); Prof. Victoria Manessi; Psic. Matías Amarillo (UADER); Marianella Bedini (FHUC); Profesoras Verónica Korovaichuk y Evelyn Pighin (ISP Nro. 4023 Santo Domingo, Santa Fe). Renata Bruccini (ISP6 Coronda, Santa Fe)

213 Se trata de los siguientes casos: a) Con foco en el nivel superior: La formación en prácticas profesionales en carreras universitarias del campo social; Experiencias de flexibilización curricular e integración disciplinar en la formación profesional; Fundamentos pedagógicos y epistemológicos del Diseño Curricular actual para la Formación Docente del Nivel Primario de la Provincia de Santa Fe; Dispositivos que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones en el ISPI N° 4023 "Los Colonizadores" de Santo Domingo; El concurso de titularización docente en el nivel superior en la provincia de Santa Fe; Los diseños curriculares (1987-1991) de carácter interdisciplinario para las diferentes carreras del nivel superior en la provincia de Santa Fe; La génesis de la disciplina Psicología en los Planes de Formación Docente; La construcción de la enseñanza de la Química en la universidad desde dispositivos digitales. b) Con foco en el nivel secundario: Abordajes multidisciplinares en Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria de la Universidad Nacional del Litoral; Memoria de experiencias educativas en escuelas de

permiten y permitieron sus concreciones; los criterios pedagógicos, curriculares, epistemológicos que los sustentan; las perspectivas que marcan las acciones y decisiones de los sujetos que son parte.

Un caso, habilita la clase en la escuela primaria como ocasión para imaginar, reflexionar e interrogar el mundo, las cosas, los afectos, la vida. Así, se desarrolla un proyecto de trabajo que lo hace posible, compartido entre la universidad y la escuela, entre docentes, entre estudiantes. Se decide como práctica que propicia subjetivaciones otras en los niños, desde otros espacios escolares,inventados y potentes.

Otro, en una escuela secundaria en donde se ofrecen ocasiones de intercambio en torno a saberes, experiencias y conocimientos que no se circunscriben sólo a corpus disciplinares específicos sino que se construyen al calor de problemáticas culturales y sociales que se consideran relevantes y se recomponen en estructuras interdisciplinarias. Se abren así otros lugares institucionales y tiempos administrativos que priorizan experiencias de aprendizaje no sólo en una dimensión cognitiva sino en tanto procesos de subjetivación e intervención en el mundo.

En la universidad, indagamos varios casos. Itinerarios de formación que procuran potenciar miradas sobre problemáticas complejas, se configuran en una propuesta curricular que ofrece recorridos transversales que desafían el formato tradicional de la universidad moderna y apela a articulaciones disciplinares e integración de prácticas formativas. El planteo de una asignatura desde la conformación de un equipo interdisciplinario que reconoce la relevancia que adquieren los procesos de formación en la práctica profesional cuando se conforman desde la interacción de saberes y prácticas. Otra que dialoga con la implicancia de la inclusión genuina de nuevas tecnologías en el aprendizaje de un campo disciplinar complejo. El diseño de trayectos de formación en la práctica profesional en donde aparece la significatividad de la circulación de otros saberes, no académicos, en la configuración de la misma. La génesis constitutiva de una disciplina central en la formación de los docentes, la preeminencia de lógicas y criterios, la transformación a través del tiempo, su configuración actual en los planes de estudio.

En el nivel superior no universitario, exploramos otros casos. Se trata de un grupo de diseños curriculares y de dispositivos de formación de docentes en ejercicio. Reconocemos sus pretensiones por gestionar y definir estructuras institucionales y curriculares que pretenden promover vínculos potentes entre los profesores con el conocimiento, el análisis didáctico de sus prácticas, y la escritura como herramienta de producción autónoma. Así como nuevos modos de evaluar las prácticas docentes en relación a mejorar la configuración en el cargo docente en el nivel superior no universitario. Nos interesa, también, rastrear los efectos y memorias de algunas propuestas curriculares que insistieron con formatos de formación

Santa Fe. c) Con foco en el nivel primario en articulación con la universidad: El sujeto de la educación y el sujeto de la infancia. Un desafío para pensar la enseñanza de la filosofía.

abiertos, con espacios inéditos, con otras condiciones laborales para desarrollar esas prácticas[214].

Las líneas analíticas que nutren nuestra indagación devienen de perspectivas epistemológicas que atraviesan la constitución de determinados campos disciplinares y se articulan en el reconocimiento de la naturaleza incompleta, imprevisible y sustancialmente humana del conocimiento; atienden las configuraciones de saberes y experiencias en interacción, oposición, retracción con el mismo; interpelan su producción, transformación y distribución; los códigos curriculares que lo contienen, designan e instituyen (Baraldi,Luna, Manessi, 2018; Bernik, Morzán, 2018)[215]. Interrogan la preeminencia de una perspectiva axiomática del conocimiento y reponen la necesaria consideración del presente como exigencia de conocimiento. Algunos de nuestros autores de referencia están siendo Hugo Zemelman (1992; 1998; 2012); Rolando García (2006); Edgar Morin (1984, 1996, 2006, 2011); Violeta Guyot (2011,2016); De Alba A. (1995; 2002; 2007); Basil Bernstein B. (1998, 2001) Perspectivas que, en cada caso de estudio, se reconfiguran desde las particularidades de los mismos, dialogando con corpus categoriales y autores específicos.

Desde estos marcos, la composición de los procesos de enseñar y aprender como prácticas constitutivas de las instituciones educativas, adquieren otros sentidos. Los corpus disciplinares escolares y académicos no son la única fuente que sostiene la formación. Se amplifica la mirada en la heterogeneidad de experiencias y saberes que intervienen, inquietando la preeminencia de corpus disciplinares únicos. En tal sentido, recuperamos una perspectiva didáctica multirreferencial (Edelstein 2005, 2011; Souto M., 2016) que se enriquece en la complejidad de estas prácticas.

Reponer otras prácticas de conocimiento en procesos de formación

Advertimos la urgencia de la potenciación del sujeto (Zemelman 1998) desde el reconocimiento de la primacía de la situacionalidad, la políticidad del conocimiento y la configuración de las prácticas educativas en tanto prácticas sociales. Para ello necesitamos reponer otras herramientas para dimensionar las grandes asimetrías económicas y sociales, la policrisis (Morin, 2011) que nos atraviesa[216]. Nos urge tomar conciencia "de la persistencia de estructuras cognoscitivas que obstaculizan toda propuesta que sobrepase el statu quo" (Saleme 1997:69).

214 En este Congreso, se presenta el trabajo "Memorias curriculares en los pliegues de las prácticas docentes del nivel superior", de Alejandra Morzán, en el eje temático 1.

215 En ambos trabajos realizamos un recorrido por estas consideraciones y aportes que encuadran nuestro estudio.

216 Acordamos con Morin en que estamos atravesando una crisis económica (cada vez hay mayores índices de concentraciones de riqueza y extensión de la pobreza), demográfica (superpoblaciones en países pobres, disminución de la población de la mayoría de los países ricos y procesos migratorios originados por desigualdades y conflictos sociales), del habitat (emergencia de megalópolis y abandono de la ruralidad) y una crisis ecológica (con la degradación creciente de la biosfera), y una crisis política (dada por la incapacidad de pensar y de afrontar la amplitud y la complejidad de los problemas).

Son apremiantes prácticas de conocimiento mediante las cuales reconozcamos la relación de la parte con el todo y la presencia del todo en las partes[217], la conjugación por sobre la disyunción, que pongan en diálogo el conocimiento generado en distintas disciplinas con otros conocimientos y saberes generados en ámbitos no académicos.

Nos inquieta aquella denuncia de Peter Snow (2000) relativa a las "dos culturas"[218] y bregar por una "nueva alianza"[219] en donde el ser humano se reconozca en sus distintas dimensiones advirtiendo el carácter abierto de lo real.

La realidad no "es", sino que está siendo.

Bibliografía

Baraldi, Luna, Manessi (2018) *Conocimiento y estructuras curriculares: Perspectivas y debates para la definición de prácticas de enseñanza*. Ponencia. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Cipolletti, Río Negro. (En prensa, a ser publicadas en e-book del Congreso).

Bernik, J., y Morzán, A. (2018) *A propósito de fronteras institucionales y disciplinares. Invitación a pensar lo curricular desde otras experiencias y saberes*.Ponencia. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Cipolletti, Río Negro. (En prensa, a ser publicadas en e-book del Congreso).

Bernstein B. (1998) Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata.

(2001) La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata.

De Alba A. (1995) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

(2002) Currículum universitario. Académicos y futuro. México: Plaza y Valdéz Editores.

(2007) Currículum- Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación. México: IISUE.

Edelstein, G. (2005) Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G.Frigerio y G. Diker (Eds.) *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

García, R. (2006) Sistemas complejos. Concepto, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Barcelona: Gedisa.

Guyot V. (2011) Las prácticas de conocimiento. Un abordaje epistemológico. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Guyot, V. (2016) Epistemología, prácticas del conocimiento y Universidad. *Revista Itinerarios Educativos 9*. Santa Fe. UNL,43-58. Recuperado en https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/6535/9512

217 Principio sistémico y principio holo gramático planteados por Morin en los trabajos de referencia.

218 Snow (2000) hace alusión a la incomunicación que existe entre la cultura de los científicos y los intelectuales literarios, a la brecha creciente entre ricos y pobres y al compromiso necesario de una revolución científica al servicio de las mayorías. Así, plantea la importancia de la educación que, aunque no alcance para resolver los problemas, al menos permita visualizarlos.

219 Así denominó Prigogine (1990) a su apuesta para la revisión de la ciencia moderna, la que implica un nuevo vínculo del hombre con la naturaleza.

Morin, E. (1984) *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos
Morin E. (1996) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
Morin, E y Kern B (2006) *Tierra patria***.** Buenos Aires: Ediciones nueva visión.
Morin, E (2011) La vía. Para el futuro de la humanidad. Barcelona: Paidós
Prigogine, I. y Stengers I. (1990) *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Editorial Alianza.
Saleme, M (1997) *Decires.* Córdoba: Narvaja Editor
Souto M. (2016) Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Buenos Aires: Homo Sapiens.
Snow, C. (2000) *Las dos culturas*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
Zemelman, H. (1992) *Los horizontes de la razón*. Tomos I, II y III. Barcelona: Anthropos.
Zemelman, H. (1998) Conversaciones didácticas. El conocimiento como desafío posible. Neuquén: EDUCO.
Zemelman, H. (2012) Pensar teórico y pensar epistémico: los desafíos de la historicidad en el conflicto social. En S. Caba y G. García (Eds. 2012) *Observaciones latinoamericanas*. Chile:Ediciones Universitarias de Valparaíso.

La complejidad en lo curricular para abordar la complejidad de lo social en la formación en prácticas profesionales, en la universidad.

Nora Grinóvero
norisgrinovero@gmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias -Universidad Nacional del Litoral

Palabras clave: formación en práctica, práctica social, práctica profesional, propuestas curriculares

Esta presentación es una síntesis del avance de tesis de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Litoral. Se inscribe, a la vez, en el proyecto de investigación *Estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Estudio de casos en la región Santa Fe,* que se lleva a cabo en la Facultad de Humanidades de la misma universidad. El proyecto pertenece a un CAI+D (Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo), programa que se caracteriza por reunir diferentes producciones en investigación que abordan algún aspecto de la misma problemática.

El proyecto de tesis se focaliza en el modo en que se construyen los vínculos entre la universidad y las instituciones donde tienen lugar las primeras prácticas profesionales en carreras del campo social. Se parte de la preocupación acerca de la responsabilidad de la universidad como institución social que forma sujetos - con cierto poder que le otorga el acceso al conocimiento- para ser partícipes activos como profesionales en proyectos de transformación social en torno a problemas de la humanidad. La mirada se ubica en una las bisagras que articulan la *formación académica* con la *práctica social profesional.*

El objetivo principal de la tesis es producir conocimiento acerca de las características de los vínculos pedagógicos que hacen posible el desarrollo de las propuestas curriculares de formación en la práctica profesional, en instituciones con culturas de producción de conocimiento y prácticas cotidianas no siempre compatibles como lo son la universidad y las instituciones públicas de prácticas en carreras del campo social; un lugar en el que se expresan tensiones entre autonomías discursivas, status y poder.

Focalizar allí el objeto de estudio fue una decisión en la que se contemplaron las potencialidades transformadoras de la educación como práctica social y de la práctica en situación educativa, sin dejar de considerar también, los reconocidos desfasajes, conflictos e insatisfacciones que muchas veces los actores universitarios y los profesionales del ámbito laboral difunden sobre los saberes que hegemonizan una y otra institución.

Se seleccionaron para la investigación, tres carreras diferentes del campo social, Terapia Ocupacional (Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral), Profesorado en Educación Primaria Rural (Facultad de Humanidades, Artes y

Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos) y Trabajo Social (Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos).

A los fines de comprender los vínculos pedagógicos en el desarrollo de las prácticas profesionales, he comenzado el análisis de algunos aspectos de las propuestas curriculares que se ofrecen desde los equipos de cátedra que abordan las prácticas en los últimos años de cursada en las tres carreras seleccionadas.

Un concepto central que es necesario explicitar es la noción de currículum asumida para el análisis. Se ha tomado como referencia el enfoque de Alicia de Alba que entiende al currículum como propuesta política-educativa que está conformada por aspectos estructurales, formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en su devenir en las instituciones sociales educativas. El desarrollo curricular es, según la autora, profundamente histórico y no mecánico y lineal, su estructura y devenir lo conforman y expresan a través de distintos niveles de significación." (De Alba,1995:59)

Desde este enfoque, el curriculum se convierte en una herramienta para comprender y analizar las propuestas que se ofrecen para abordar la formación en la práctica, en la complejidad de lo social. Complejidad, en el sentido que plantea Edgard Morin, porque "el ser humano y la sociedad son unidades complejas y multidimensionales"; "el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas. … El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad." (Morin, 1999 p. 16, 17)

Una primera indagación en el trabajo de campo fue acerca de aspectos procesuales prácticos de las propuestas curriculares de las cátedras que conforman los casos. El relevamiento se está llevando a cabo a través de entrevistas a equipos docentes y coordinadores de carreras en las universidades.

Desde un primer análisis del material registrado se pueden inferir algunas características comunes relevadas en dichas propuestas curriculares.

Un aspecto que comparten estas cátedras es la complejidad en sus propuestas curriculares para abordar la complejidad de lo social, en la formación en prácticas.

En todos los casos, se desarrollan en diferentes espacios físicos porque incluyen el trabajo territorial y el encuentro en el ámbito académico de la facultad.

Una característica común es que se proponen articular diversidad aspectos: la formación académica inicial de los estudiantes, el modo de proceder profesionalmente en el ámbito laboral, la lectura del contexto global y específico en que se desarrollan las prácticas, las necesidades y expectativas de los estudiantes y de los referentes en las instituciones y/o ámbitos de práctica, los casos particulares de abordaje que cada estudiante en su práctica profesional y las idiosincrasias de las instituciones en que se insertan los estudiantes para realizar sus prácticas.

Se caracterizan también por vincular una diversidad de sujetos que desempeñan diferentes funciones y vínculos en la práctica social profesional. Hay actores principales con mayor responsabilidad en el seguimiento de los procesos de práctica que son los docentes de la facultad, los estudiantes, los referentes institucionales que reciben y acompañan o tutoran en el desempeño cotidiano a los estudiantes en los ámbitos de la práctica y se constituyen en enseñantes desde esos lugares. Otros son los actores que podríamos llamar secundarios, pero que muchas veces se convierten en centrales durante el proceso, en este grupo mencionan a los demás docentes de la facultad que realizan aportes específicos a las cátedras de prácticas a través asesoramiento a docentes y estudiantes; estos aportes adquieren diferentes formatos (charlas informales, acompañamientos en un momento específico de práctica, así como organización de talleres y seminarios solicitados por la cátedra de práctica). También se consideran dentro de este grupo los otros actores que trabajan en las instituciones de práctica, que no son siempre profesionales del mismo campo de estudio, pero que muchas veces se convierten en referentes informales de los estudiantes en el desempeño cotidiano en su práctica.

Otros sujetos que también se articulan en esta trama y son los que dan sentido a la práctica profesional, son los destinatarios, que pueden ser pacientes, alumnos, asistidos o consultantes, según sean los ámbitos de desempeños del campo de la salud, la educación u otras instituciones sociales (de encierro, ONG, hogares, entre otros).
En relación a esto, el desarrollo de las propuestas curriculares dependen de todos esos los actores involucrados.

Otro aspecto que caracteriza las propuestas curriculares es su flexibilidad para asumir cambios, ya sea en los enfoques de la práctica profesional así como en el diseño de propuestas para cada año y grupo de estudiantes, lo que consecuentemente les lleva a modificar la organización de la cátedra y contenidos que se abordan. Los equipos de cátedra comentan sobre los permanentes análisis retrospectivos y críticos que realizan, en algunos casos son procesos que se inician institucionalmente revisando propuestas curriculares de la carrera, otros surgen al interior de la propia cátedra. Un ejemplo de este último es el caso de la carrera de terapia ocupacional donde, en pocos años se suceden importantes cambios en estas cátedras porque se asumen nuevos enfoques de práctica profesional; comentan el tránsito de pensar la práctica desde el área casi exclusiva de la salud física respondiendo un enfoque biomédico a un enfoque que incorpora lo social como un determinante en el estado de salud y bienestar de las personas.

Los docentes universitarios asumen que la necesidad de modificar sus propuestas surge de diferentes fuentes, algunos derivan de emergente sociales (es un ejemplo recurrente la incorporación de las perspectivas de género y las problemáticas vinculadas), otros, de oportunidades que se presentan en las instituciones de práctica; también se realizan modificaciones porque se asumen nuevos modos de pensar las práctica a partir de la actualización en el campo de estudio. Los aspectos organizativos de las personas que

constituyen los equipos de cátedra y de las situaciones particulares de los estudiantes que cursan la asignatura, son generalmente los que promueven la necesidad de cambios más frecuentes.

Otro aspecto analizado es acerca de los modos de abordar el conocimiento. Estas propuestas curriculares se caracterizan por desarrollar *prácticas de conocimiento*, en el sentido que propone Violeta Guyot (2011) como conocimiento en acción, es decir, se ocupan de los usos que los sujetos hacen del conocimiento para abordar su práctica profesional. En relación a las situaciones de clase, reuniones en ámbitos de práctica, ateneos o entrevistas con estudiantes, los profesores universitarios se refieren a sus posibilidades de su intervención en esas prácticas de conocimiento; ponen de relieve la importancia de comprender los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento en la práctica. Una entrevistada sintetiza su posicionamiento respecto del conocimiento:

> "Se trata que aprendan un tipo especial de contenidos, no solo el aprendizaje de los conceptos y qué hacer con los conceptos; el saber hacer del trabajo social. …Los procesos de enseñanza y de aprendizajes tienen que ser procesos significativos, que los conmueva, que atraviese vitalmente, como proceso de reflexión y acción, de pensamiento y problematización y todo eso sucede junto… Uno no se forma exclusivamente de la lectura de los textos, no es sin la lectura de los textos, pero no es exclusivamente. (Prof. del equipo de cátedra de Trabajo Social)

Las entrevistadas hacen una especial referencia al modo en que incluyen en sus propuestas de cátedra el análisis crítico de lo realizado en la práctica por los estudiantes. Para ello proponen diferentes estrategias y recursos como el registro cotidiano que hace el estudiante, el registro del docente cuando observa situaciones de práctica, los ateneos que se organizan junto con los sujetos de las instituciones de prácticas. A estos análisis en otros tiempos diferentes al desarrollo de la práctica en cuestión, en la formación docente le llaman *objetivación de la práctica*.

Además, es común a todas que, el grupo siempre aparece como sostén para cada uno, a través del acompañamiento en el proceso de problematización de la experiencia.

En síntesis, podría inferirse que en estas propuestas se considera la complejidad como experiencia social y como objeto de conocimiento, teniendo siempre presente diferentes dimensiones que buscan articular, evitando lo ritualizado para lograr formas enriquecidas de abordar la realidad compleja.

En este primer análisis del material se ha focalizado más en las intencionalidades que el desarrollo en acción de las propuestas curriculares. Se intenta dar visibilidad a los diversos aspectos que implica la complejidad de la formación en la práctica en carreras del campo social y cómo lo están pensado los docentes que se hacen cargo de gigantezca responsabilidad.

En una próxima etapa se prevé indagar el juego de relaciones que tienen los diversos grupos y sujetos que intervienen en la formación en la práctica, teniendo en cuenta - al decir de De Alba- que el currículum como síntesis refleja intereses diversos y contradictorios de

diferentes *grupos y sectores sociales*, y que por esta razón contiene elementos de grupos dominantes o hegemónicos y de otros que no lo son.

Bibliografía

De Alba, A. (1995) Currículo, Crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Guyot, V. (2011). Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Morin, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires. Santillana

La necesidad de una enseñanza crítica de la publicidad para entender el neoliberalismo

Fabián Silva Molina
fsilvamolina@filo.unt.edu.ar
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Estudiar el Neoliberalismo desde una plataforma interdisciplinaria.

Entendemos el neoliberalismo como un fenómeno integral, multifacético, que excede cualquier límite. Para abordarlo, es necesario un enfoque interdisciplinario, es absolutamente impensable pretender hacerlo desde una única disciplina.

Las Humanidades aparecen como un conjunto de saberes, de ciencias y disciplinas que, aunque con pocas conexiones internas, mayores perspectivas de desarrollar herramientas para abordarlo.

Hace décadas que las Ciencias vienen advirtiendo sobre la aceleración del capitalismo, sobre la voracidad del capitalismo financiero. Hace rato que sabemos que la ecuación fundamental del capitalismo, esa que reza, **"mayor producción, en menor tiempo y a menor costo",** a la larga, iba a terminar volviéndose en contra… Pero, en primer lugar, desde la interpretación, es imposible estudiar los hechos sociales antes de que estos ocurran, y, en segundo lugar, el sistema va mutando, desarrollando anticuerpos, como un misil inteligente que va incorporando información que actualiza en tiempo real las variaciones del objetivo y, con esa información, modifica su trayectoria.

El neoliberalismo se ha erigido en una maquinaria que no escatima ningún tipo de recursos para avanzar. Un hambre voraz, abstracta, insaciable es la fuerza motriz que construye un aparato que, a todas las miradas, aparece como invencible. Un sistema de inusitada versatilidad y plasticidad, camaleónico, adaptativo, que se mantiene permanentemente a la vanguardia porque va moldeando a la sociedad de acuerdo a su plan de desarrollo.

La sensación de impotencia que genera es uno de los síntomas a los que deberemos atender desde las humanidades, entendiendo a éstas, como plataforma interdisciplinaria.

El neoliberalismo tiene una lógica interna que debe estudiarse con seriedad. Las estrategias que utiliza, como cualquier estrategia, tienen una expresión discursiva.

Pensamos que, si el sistema requiere formar a la sociedad para su beneficio, necesita un sistema discursivo que le permita hacerlo. Entendemos que ese sistema discursivo, ese que debe generar el imaginario social, ese que debe enseñar a la sociedad cómo debe leer su sistema simbólico, ese sistema discursivo, es la publicidad.

Por supuesto que semejante estructura requiere ser moldeada con una enorme y siempre creciente cantidad de dispositivos y sistemas discursivos, pero la publicidad ocupa un lugar privilegiado por el tipo de discurso del que se trata.

Entre otras características, hay algunas que nos parecen determinantes para conocer a qué tipo de discurso nos estamos refiriendo.

La publicidad es un discurso que no se permite fracasar.

Las campañas publicitarias se chequean antes de emitirlas. Ese "chequeo" consiste en un estudio sobre grupos focales a los que se les proyecta las campaña para confirmar que el público objetivo decodifica el mensaje con la precisión requerida. Si esto no ocurre, se averigua, en el mismo focus en dónde está el problema, se rectifica y se vuelve a sondear. Y así hasta que se confirma que la decodificación es la adecuada. Recién en ese momento se emite. Eso se explica porque los presupuestos publicitarios son tan elevados que requieren de los más avanzados estudios focales para asegurar una correcta decodificación del mensaje. Esto permite comunicar con una seguridad única, con la máxima eficiencia posible. Los que trabajamos en publicidad sabemos lo que es trabajar con esa seguridad, sin ningún riesgo.

Es por este motivo que la publicidad debe estudiarse como vanguardia discursiva. Está siempre delante de todo porque consulta a la sociedad permanentemente.

Ningún otro sistema discursivo opera con la misma seguridad.

Es por eso que esta forma de manipulación del mensaje debe tener una especial atención por nuestra parte porque se va perfeccionando permanentemente, absorve, cuando no provoca, los cambios más vanguardistas de todas las disciplinas involucradas.

Esa seguridad se va aumentando al ritmo de las tecnologías de microsegmentación y parece no tener fin.

La conjunción de los avances en Neurociencias y en el manejo de grandes lotes de información en tiempo real, (Big Data) están alcanzando cotas que hacen muy dificíl imaginar dónde terminarán. El discurso publicitario tiene que ver y mucho en la aceptación aborregada de toda la sociedad a los dispositivos de dominación.

El conocimiento desarrollado en todos los campos de la ciencia y, justo es decirlo, financiado por el capitalismo, va generando cada vez mayores ventajas, asimetrías de una profundidad que hacen que, al mirar hacia arriba, el cielo se vea cada vez más lejano.

La publicidad es el único discurso total y permanente.

Total, porque tiene una masividad que no se puede comparar con ninguna otra forma de comunicación. En la sociedad de consumo, todas las personas están alcanzadas por este discurso. La misma palabra "masividad" creo que no le hace justicia a la forma de distribución de este discurso. Deberíamos ampliar el alcance que le asignamos a la publicidad por lo que creo que la palabra "universalidad" es más apropiada para describir esta característica. La afirmación de Robert Guérin, "El aire que respiramos está compuesto de oxígeno, nitrógeno y publicidad" revela justamente esta universalidad que le atribuyo. Creo que la palabra "total" hace una mayor justicia al alcance de este fenómeno, ya que además de denotar el alcance, connota la contundencia de un discurso que no nos permite ignorarlo.

Permanente, porque no se termina, no nos deja, no nos abandona nunca. Está presente cuando trabajamos, cuando nos relajamos, cuando nos entretenemos. Se nos mete en nuestros

hogares, en nuestras vacaciones, en nuestra intimidad. Todo lo visible puede transformarse en soporte de publicidad. Nosotros mismos somos portadores de signos, marcas que se suman a un discurso que nos atraviesa como ningún otro puede hacerlo.

Encuentro en esta desripción el motivo más importante para su relativización en los claustros académicos. La publicdad está tan naturalizada, tan aceptada por parte de todos nosotros que es absolutamente invisible. Además, sobre todo la publicidad audiovisual es de una factura tan estrategicamente pensada que cuenta con índices de aceptación que no se encuentran en casi ninguna otra manifestación cultural.

En las carreras de Ciencias de la Comunicación la publicidad adquirió status académico. y comienza así a ser objeto de estudio desde un costado no instrumental, desde una perspectiva científica. Esto nos enfrenta a un problema que ha sabido ver Antonio Caro Almela[i]: la falta de un sustrato epistemológico que ayude a constituir a la publicidad en objeto de conocimiento y que, a la vez permita generar un sistema metodológico para tal fin. Caro Almela indica que ese sistema metodológico debe estar inscripto dentro del "paradigma de la complejidad". Este es un punto de partida indispensable; concebir el estudio de la publicidad dentro de un pensamiento anclado en la modernidad es un seguro camino al fracaso. La publicidad es, quizá, el fenómeno más dinámico de los que se inscriben dentro de la trama social y esa movilidad es el primer dato a tener en cuenta para constituir la posibilidad de estudiarla con verdadero rigor científico. Los intentos de congelar la publicidad, de cuantificarla, de racionalizarla para poder estudiarla son, inadecuados. No se puede reducir el objeto de estudio para que sea contenido por la ciencia, hay que extender los alcances de la ciencia para que pueda contener los fenómenos que se inscriben dentro de una complejidad mayor.

El paradigma científico vigente no es suficiente para aprehender el objeto del que tratamos. Es más, habría que atreverse a afirmar que si la publicidad ha penetrado tanto dentro de la trama social es, en parte, por la imposibilidad de que ésta sea comprendida por la racionalidad disociativa propia de la modernidad y de sus paradigmas.

La conciencia de la necesidad de recurrir al paradigma de la complejidad para el abordaje de la publicidad debe instalarse como presupuesto de su estudio en los ámbitos académicos. Esto no es una tarea sencilla; supone la construcción de un marco teórico que está lejos de ser unívoco, la adecuación de distintos sistemas de análisis y, sobre todo, la confrontación con el paradigma vigente impreso en la conciencia de los alumnos por años de escolarización y también en el de los docentes por años de ejercicio.

Cabe destacar que este paradigma se lo debemos a pensadores como Edgar Morin, quien ya en 1952 ha generado en la UNESCO, la cátedra de "Pensamiento complejo", es decir que este paradigma hace casi 70 años que se enseña y todavía no fue receptado por las universidades ni por el canon académico.

Es por esto que vemos a la publicidad como la herramienta más idónea para entender un fenómeno como el neoliberalismo. Su sistema discursivo contiene todos los elementos que se utilizaron para que hoy, el neoliberalismo se erija frente al mundo como una utopía presente.

Bibliografía

Baudrillard, Jean (1997) *El sistema de los objetos.* México: Siglo XXI
------- (1972) Crítica de la economía política del signo. México: Siglo XXI
------- (2011 2da) La sociedad de consumo, sus mitos, sus estructuras. Madrid: Siglo XXI
------- (1995) *Cultura y Simulacro.* Bs. As: Editorial Cairos
Barthes, Roland (1986) , *Lo obvio y lo obtuso*. Madrid: Paidós Ibérica
Bauman, Zygmunt (2007) *Vida de Consumo.* Bs. As: Fondo de Cultura Económica
------- (2010) *Mundo Consumo.* Bs. As: Paidós
------- (2013) *La cultura en el mundo de la modernidad líquida.* Bs. As: Fondo de Cultura Económica
Benedetti, Ariel (2015) *Marketing en redes sociales.* Bs.As: AMDIA
Berger, Peter, Luckmann, Thomas (1996) *La Construcción Social de La Realidad.* Bs.As: Amorrortu
Caro, Antonio (2017) *Comprender la publicidad.* San Miguel de Tucumán: Ed. Humanitas
Caro, Antonio y Scolari, Carlos (coord.) (2011) *Estrategias globales.* Bs. As: La Crujía
Carpintero, Enrique (comp) (2013) *Actualidad del fetichismo de la mercancía.* Bs. As: Topía
Colón Zayas, Eliseo (2004) *Publicidad y hegemonía - Matrices discursivas.* Colombia: Ed. Norma
Dufour, Dany-Robert (2007) *El arte de reducir cabezas* Bs. As: Paidós
Eco, Umberto (1995) Semiótica y Filosofía del Lenguaje. Madrid: Lumen
------- (1989) *La Estructura Ausente.* Sites/Lumen Books
Eguizabal, Raúl (2011) *Teoría de la publicidad.* Madrid: Cátedra
Featherstone, Mike (2000) *Cultura de consumo y posmodernismo.* Bs. As: Amorrurtu
García Canclini, Néstor (1995) *Consumidores y ciudadanos.* México: Grijalbo
Han, Byung-Chul (2014) *Psicopolítica.* Barcelona: Herder
---------- (2013) *La sociedad de la transparencia.* Barcelona: Herder
---------- (2012) *La sociedad del cansancio.* Barcelona: Herder
---------- (2014) *En el enjambre.* Barcelona: Herder
Harvey, David (2004) *La condición de la posmodernidad.* Bs. As: Amorrurtu
---------- (2007) Breve historia del neoliberalismo. Madrid: Akal
Hicks, Stephen (2014) *Explicando el posmodernismo.* Bs. As: Barbarroja
--------- (1998) *La era del capital 1848 – 1875.* Bs. As: Crítica
Hobsbawm, Eric (2005) *Historia del siglo XX.* Bs. As: Crítica
--------- (1998) *La era del capital 1848 – 1875.* Bs. As: Crítica
Kotler, Phillip y Armstrong, Gary (2007) Marketing, versión para Latinoamérica 11° Ed. México: Prentice Hall
Illouz, Eva (2007) *Intimidades congeladas.* Bs. As: Katz
---------- (2010) *La salvación del alma moderna* Madrid: Katz
Lash, Scott (2007) *Sociología del posmodernismo.* Bs. As: Amorrurtu
Lipovetsky, Gilles (2010) *La felicidad paradójica.* Barcelona: Anagrama
---------- (2003) *Metamorfosis de la cultura liberal.* Barcelona: Anagrama

---------- (2008) *El crepúsculo del deber.* Barcelona: Anagrama
---------- (1986) *La era del vacío.* Barcelona: Anagrama
---------- (2008) *Los tiempos hipermodernos.* Barcelona: Anagrama
Marafioti, Roberto (2003) *Los patrones de la argumentación.* Bs. As: Biblos
Milmaniene, José (2014) Iluminaciones freudianas. El psicoanálisis en la sociedad de consumo. Bs. As: Biblos
Mlodinow, Leonard (2013) *Subliminal.* Barcelona: Crítica
Rapaille, Clotaire (2007) *El código cultural.* Colombia: Norma
Sadin, Éric (2016) *La silicolonización del mundo* Bs. As: Caja Negra
Sadin, Éric (2017) *La humanidad aumentada* Bs. As: Caja Negra
Severiano, María de Fátima (2005) *Narcisismo y publicidad.* Bs. As: Siglo XXI
Sloterdijk, Peter (2017) *Estrés y libertad.* Bs. As: Esperando a Godot
Soto Roland, Federico (2008) Marcas. El ansiolítico del mundo posmoderno. Bs. As: NSB
Wright, Charles R. B. (1995) *Comunicación de Masas.* México: Paidós
Zyman, Sergio (2005) El final del marketing que conocemos. Bs. As: Granica

La Posibilidad del Estudio de la Ética desde la Ciencia del Derecho

Nicolás Salvi
nicolassalvi3@gmail.com
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales – UNT
Hugo José Francisco Velázquez
hugovelazq@hiotmail.com
CONICET – UNT

Palabras Clave: Filosofía del Derecho, Ciencia Jurídica, Ética Jurídica, Iusfilosofía

Hoy en día, resulta aun difícil aseverar que exista una Ciencia del Derecho. No han sido pocos los intentos por definirla o delinearla.

En su Teoría Pura del Derecho, Hans Kelsen defendería que la Ciencia del Derecho debería limitarse a determinar "*qué es y cómo se forma el derecho, sin preguntarse como debería ser o cómo debería formarse*." (Kelsen 2009: 19). Quedaban fuera de su "purificación", la moral, política, y otras disciplinas que inundaban el campo pseudo científico del Derecho.

También en clave neopositivista, la escuela analítica italiana (con Norberto Bobbio como su mayor representante) concibió a la Ciencia Jurídica como un análisis del lenguaje prescriptivo que son las normas del derecho positivo. Así, esta ciencia generaría un metalenguaje descriptivo que tiene como objeto la descripción de las prescripciones normativas del legislador.

La amplia aceptación que generaría el iuspositivismo en este ámbito parecería dejar a un lado las concepciones de "ciencia práctica" o valorativa que sabían suponer pensadores aristotélico-tomistas, o de ciencia jurídica como estudio de la naturaleza histórica del derecho como planteaba la escuela alemana de Savigny.

Pero como adelantamos, el concepto esta en pugna, y ya en la segunda parte del Siglo XX, el "giro interpretativo" promulgado a partir de los estudios de Ronald Dworkin, devinieron en un nuevo concepto de Ciencia del Derecho, entendiendo a esta en clave "Interpretativa".

Si tenemos que ir hacia su vertiente más radical y antipositivista, el italiano Gustavo Zagrebelsky defendería que una ciencia del derecho no debe ser un mero discurso descriptivo, y que la misma debe incluir también valoraciones y prescripciones. Se anima a contradecir al propio Kelsen, rechazando la idea de una ciencia que se dedique a inventariar posibles significados de textos normativos, y sea mas bien la labor del "científico jurídico" la de sugerir una correcta interpretación al órgano de aplicación del derecho (Zagrebelsky 1997: 133-145).

Como si solo esta cuestión epistemológica no fuera ya un brete de magnitudes demenciales para otras disciplinas, el lugar de la ética en el conocimiento jurídico ha corrido un espinoso camino también. La conexión de moral con derecho es un debate clásico en la doctrina jurídica. Entender a los mismos como ordenes relacionados, o subsumidos uno al

otro, puede dejar a entrever que la epistemología jurídica tiene una ardua labor a la hora de trabajar con este discurso si es que alguna vez se proyecta como científico.

En este trabajo no pretendemos detenernos en demasía en encontrar un concepto de Derecho unificador que permita dar unidad a una teórica Comunidad Científica del Derecho. Por el contrario, solo buscamos tomar las distintas concepciones de "Ciencia Jurídica", y ver el lugar que puede tener -o no- la ética en sus distintas vertientes.

El objetivo es intentar desentrañar si la Ética puede ser estudiada en una faz científica del fenómeno jurídico, o si por el contrario, se cae siempre en debates mas propios de la Axiología Jurídica. Y con esto conjuntamente en uno de los lugares más insondables de la iusfilosofía. Como supo afirmar Von Whright, "*La teoría de los valores está en uno de los rincones más oscuros de la filosofía. Incluso las formas más normales de hablar sobre los valores se caracterizan por la ambigüedad y la confusión*." (Von Wright 2001: 1)

Centraremos nuestro análisis en la ética normativa y en la metaética, y trataremos de dar cuenta si las mismas pueden ser parte del estudio de la Ciencia del Derecho tanto en su vertiente analítica como en la interpretativa.

Del mismo modo, y ante una respuesta negativa, veremos que lugar pueden tener como accesorias al estudio científico del Derecho. Sea desde un estudio filosófico, dogmático o de Crítica Jurídica[220].

Bibliografía

D'Auria, A. (2016). *Crítica Radical del Derecho.* Buenos Aires: Eudeba.
Kelsen, H. (2009). *Teoría Pura del Derecho.* Buenos Aires: Eudeba.
Von Wright, G. H. (2001). Valorar (o cómo hablar de lo que se debe callar). Nuevas bases para el emotivismo. *Anuario de filosofía del derecho*, 385-398.
Zagrebelsky, G. (1997). El derecho dúctil: ley, derechos, justicia. Madrid: Trotta.

220 Entendiendo a la Crítica Jurídica según lo hace Anibal D'Auria, como un lenguaje informativo que informa sobre los condicionamientos, prejuicios y supuestos sociales, históricos, culturales y económicos que determinan al Derecho y a la propia Ciencia del Derecho. (D'Auria, 2016)

La difusión del conocimiento científico y las revistas académicas: *Telar* Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT

María Jesús Benites
IIELA/UNT – INVELEC – CONICET
Ana Maria Chehin
IIELA/UNT – INVELEC – CONICET

Palabras clave: Revistas científicas, Revista Telar, Sistemas de evaluación, Bases de indexación

La Revista TELAR (ISSN 1668-3633) es una publicación semestral, dirigida por la Dra. Carmen Perilli, del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos (IIELA) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

Desde su primer número (2004) ha publicado trabajos de investigadores nacionales y extranjeros preocupados por las literaturas y culturas latinoamericanas desde la historiografía, la crítica y la teoría literaria y cultural. Los artículos son sometidos al referato de evaluadores externos calificados.

Telar es la primera revista en papel y página web de la UNT que ha reunido todos los debates del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos a lo largo de estos años. La concreción de este proyecto institucional obedeció a la necesidad de armar un espacio desde Tucumán sobre América Latina.

Entre las grandes áreas de investigación que proponemos abordar pueden señalarse: 1) La historia y crítica de las manifestaciones literarias y culturales en general que, desde el pasado colonial hasta nuestros días, se vinculan al problema de la integración y fragmentación en la región latinoamericana; 2) El análisis crítico de los nuevos paradigmas de los estudios culturales y literarios y científico-sociales, y de los nuevos y viejos discursos americanistas, así como de su recepción-recreación en Tucumán, Argentina y Latinoamérica; 3) El estudio de la problemática de las memorias históricas, culturales y literarias y de los distintos momentos de religación, teniendo en cuenta, en especial, variables como la violencia política y el género sexual y 4) El análisis crítico de proyectos actuales de intervención cultural práctica en el ámbito latinoamericano: constitución de redes, cátedras latinoamericanas, proyectos e intercambios.

Desde su primer número *Telar* ha publicado trabajos de investigadores nacionales y extranjeros preocupados por las literaturas y culturas latinoamericanas desde la historiografía, la crítica y la teoría literaria y cultural. Las colaboraciones son sometidas al referato de evaluadores externos calificados. La revista se organiza, sin variantes desde el número fundacional, en las siguientes secciones:

"Lugar de autor" es un espacio donde se privilegia la voz de los creadores y su experiencia con la literatura, siempre en diálogo a la temática de cada volumen.

La sección "Teorías" busca establecer un diálogo entre trabajos de teoría crítica y cultural latinoamericanas siempre teniendo en cuenta la importancia de la diversidad de posturas.

El apartado "Lecturas" reúne lecturas originales sobre un objeto determinado de los estudios literarios y culturales latinoamericanos.

"Otras miradas" incluye lecturas críticas vinculadas indirectamente al tópico del número.

Por último, el apartado "Reseñas" tiene la finalidad de difundir producciones de investigadores y escritores a partir de comentarios. Los libros reseñados no deben superar los dos años de su publicación.

En el transcurso de su existencia se han editado 22 números. Desde su ingreso en los sistemas indexación *Telar* se publica cada seis meses: 30 de junio y otro el 1 de diciembre. En marzo de 2016, la Revista ingresó a la plataforma de acceso abierto OJS y dejó de editarse, debido a los costos que esto implicaba, en formato papel. Es la primera revista de la UNT que se subió, en ese momento, al *Open Journal System*.

En los últimos años *Telar* ha experimentado grandes cambios con el objetivo de ampliar su visibilidad a través de redes, índices y catálogos que facilitan la circulación y difusión de producción científica gracias al alacance ilimitado de la web. Al mismo tiempo, el ingreso a ellas ha sido, en más de una ocasión, complejo dado los baremos excesivos con que se evalúa la incorporación de una revista.

La colocación de la revista en la plataforma OJS (versión 3.0) implicó un cambio en el formato que atendiera los criterios exigidos como, por ejemplo, la declaración de buenas conductas editoriales y los sistemas evaluativos.

En la última década, el equipo consiguió posicionar a la Revista en los diversos sistemas de Indexación que categorizan a las Revistas Científicas:

- Es Revista Grupo 2 en el Núcleo Básico de Revistas Científicas de la República Argentina.
- Integra el Catálogo y el Directorio de Latindex (UNAM). Sistema de Información sobre las revistas de investigación científica, técnico-profesionales y de divulgación científica y cultural que se editan en los países de América Latina, el Caribe, España y Portugal.
- Forma parte del Portal de Publicaciones Científicas y Tecnológicas (PPCT)
- Figura en BINPAR *(Bibliografía Nacional de Publicaciones Periódicas Registradas)* que es un servicio del Centro Nacional Argentino del ISSN desarrollado por CAICYT-CONICET. En este espacio es posible localizar los recursos continuos argentinos que poseen registro de ISSN a través de su título y el agregado de cobertura temática multidisciplinar.
- Forma parte de LATINOAMERICANA, red de Revistas culturales y literarias sobre América Latina que nuclea alrededor de 150 publicaciones digitales en sistema abierto.

- Integra La Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN) formada por las bibliotecas de las 76 universidades miembros de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Está incorporada a Dialnet, centro de difusión de la producción científica hispana, especializado en ciencias humanas y sociales. El portal está gestionado por la Fundación Dialnet de la Universidad de la Rioja, España, una entidad sin ánimo de lucro creada para la gestión y desarrollo de una de las mayores bases de datos de literatura científica del mundo.

En este trabajo nos interesa presentar el proyecto de nuestra revista y referir los modos en que hemos ido adaptándonos a los cambios de paradigmas que rigen la calidad de la investigación académica y la evaluación de los artículos. No sin problematizar el modo en que las revistas de estudios literarios y culturales han sido sometidas, en los últimos años, a una suerte de disciplinamiento relacionado con las directivas que se han impuesto en el sistema universitario y científico. En este sentido, las problemáticas insoslayables que queremos abordar son, en especial para quienes nos dedicamos a las humanidades, la categoría misma de "revistas científicas" y los criterios de evaluación. En estos momentos, la contribución ideal es el denominado *paper*, un tipo de escritura poco adecuada a nuestras disciplinas donde, dependiendo de las áreas, los escritos tienen mayor o menor longitud. Por mencionar un ejemplo los trabajos sobre estudios coloniales suelen ser más extensos y fundamentados filológicamente. O el caso de los ensayos que tienen dificultad para ingresar puesto que apelan a un lenguaje impregnado de metáforas. Como si la estética y la retórica no pudieran formar parte del discurso "científico".

En el año 2014, Revista Telar suscribió, por iniciativa de la Revista Chilena de Literatura, a la DECLARACIÓN DE LOS EDITORES DE REVISTAS ACADÉMICOCIENTÍFICAS DE HUMANIDADES de América latina, escrito que explicita que las ciencias humanas, por su naturaleza reflexiva y polémica, no se ajustan a ese tipo de criterios, y esto no significa que sean menos importantes para la sociedad. El saber que ellas buscan es abierto y plural, no está dirigido exclusivamente a las comunidades académicas, sino también al ámbito público. Las humanidades fortalecen y alientan la apropiación crítica de la cultura y la tradición, abren espacios de discusión y debate, y por eso tienen una dimensión utópica que va más allá de la mera solución de problemas inmediatos. Por eso, las humanidades no se adaptan fácilmente a los criterios meramente cuantitativos, ni a las formas estandarizadas de producción académica. De hecho, al adecuarse a los criterios de calidad imperantes (específicamente el de "calidad editorial" y el de "calidad científica"), las humanidades a menudo se ven obligadas a traicionar su naturaleza, sus fines y su efecto social y cultural.

En nuestra *Revista Telar* tenemos, desde su fundación y quizás como acto de resistencia, lo que denominamos "lugar de autor", espacio que nos permite incluir la palabra de los escritores. Durante los 15 años que tiene Telar hemos contado con las contribuciones, de acuerdo a la temática del número, de Tomás Eloy Martínez, Noé Jitrik, Juan Martini, Margo Glantz, William Ospina, entre otros.

Por ejemplo, en un volumen dedicado a la lírica de los siglos XX y XXI incluimos, casi desafiantes, un dossier de poesía con los aportes de Ernesto Cardenal, Carmen Boullosa, Ricardo Lindo, Silvia Barei, Carmen Ollé y Gioconda Belli. Este apartado puede pensarse como no pertinente para una revista "científica" pero el Consejo Editorial apostó a incorporar este tipo de escrituras porque resulta ilógico, desde nuestro punto de vista, cuestionar la inclusión de objetos plenamente creativos y estéticos en revistas literarias.

No se trata de negar las virtudes de la evaluación y el valor de estimular la exogamia. Tenemos la convicción de que las bases de datos internacionales son un elemento clave en la difusión de sus contenidos, pues facilitan la organización de la información y el diálogo académico entre pares. Pero consideramos que los criterios que de modo prescriptivo normalizan la producción de las revistas deben surgir de las características del saber donde se inscribe la producción. En este contexto, es fundamental el debate sobre estas problemáticas que hacen a la construcción colectiva del conocimiento.

La enseñanza de teoría antropológica y de etnografía para el análisis de conflictos sociales: una experiencia pedagógica comparada entre Argentina y Colombia

Sergio Carrizo
sercarrizo@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras
Facultad de Ciencias Naturales e IML – UNT

Palabras clave: etnografía, trabajo de campo, conflictos sociales.

El trabajo etnográfico ha resultado central para el conocimiento antropológico. Sin embargo existe una profusa trivialización de la etnografía en todos sus sentidos. Se hace necesario, entonces, re constituir al que hacer etnográfico como una de las formas centrales para producir conocimiento sociocultural del mundo que habitamos. La enseñanza de la etnografía en las carreras de pre grado, grado y pos grado a lo largo de toda Latinoamérica, presenta una gran diversidad de formas y vías. Consideramos que dentro del campo antropológico y del área de las Ciencias Sociales se hace necesario difundir el conocimiento sobre esas múltiples maneras de enseñar la tarea etnográfica, debido a que esta es útil para el análisis de conflictos sociales de diferente naturaleza y orden. Por su parte, la historia de la disciplina y las teorías antropológicas, con sus múltiples interpretaciones y variables, son el sustrato epistémico qué dan fuerza y realimentan en contenido a la acción etnográfica. Ambas consideraciones se encuentran presente en la novísima compilación en dos tomos, realizada por Rosana Guber y coordinada por Cornelia Eckert, Myriam Jimeno y Esteban Krotz (2018), denominada*: Trabajo de campo en América Latina*. Este es un compendio de textos acerca de cómo investigan los antropólogos en nuestro continente, y da cuenta de cómo mirar etnográficamente a la producción social del conocimiento. En palabras de Guber, esta obra, "*tiene dos propósitos: uno es reunir las reflexiones de algunos antropólogos latinoamericanos acerca del trabajo de campo etnográfico desde que la disciplina socio-antropológica comenzó a instalarse en la región, superando así la dispersión que contribuye a invisibilizarnos en la temática; el otro es indagar los modos en que los antropólogos latinoamericanos proponemos re-pensar qué significa y en qué consiste hacer trabajo de campo en nuestros países y a través del tiem*po" (Guber 2018: 36).

Inspirados en esas premisas, que buscan reflexionar sobre la situación de la producción etnográfica, y a la vez re semantizar al conocimiento antropológico, es pues que escudriñamos y desplegamos mostrando nuestras distintas experiencias adquiridas en torno a la enseñanza de la etnografía, como método *per se* de la Antropología.

A lo largo de esta presentación analizaremos una estrategia didáctica llevada a cabo, como experiencia docente, en la carrera de grado de Arqueología, de la facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de Tucumán. Mostraremos una alternativa pedagógica que considera sustancial a la lectura de textos etnográficos para la adquisición del *métier*

antropológico, y para la producción de conocimiento socio cultural situado. A su vez realizaremos una comparación con las formas de enseñar y producir etnografía que posee Colombia, uno de los países que, al igual que Argentina, aparece como un gran referente en la materia.

De esta manera, la etnografía, se presenta como una forma significativa de entender la conflictividad social argentina, colombiana y de cualquier espacio en el cual ella se realice. Ofrece amplias posibilidades para explorar diferentes colectivos de múltiples naturalezas, capturando el modo en la que los demás asignan y perciben el mundo en el que viven. Representa además al conocimiento co producido, entre el investigador y los "nativos" (Guber 2011, Balbi 2012, Quirós 2014), donde la experiencia y el proceso de surgimiento de saberes contingentes ayudan a entender la complejidad de los conflictos humanos. Incita a superar las limitaciones disciplinares, pues invita a describir aspectos específicos de las realidades estudiadas. Así la propuesta de Marcus (2001) sobre generar etnografías multisituadas basadas en el movimiento de personas, objetos, prácticas y discursos, nos permite entender procesos socioculturales y generar nociones de innovación y experimentación, evidenciando una constante renovación de las ciencias sociales, donde la antropología aporta en un gran sentido al conocimiento de lo sociocultural.

A pesar de ello, desde algunos países como por ejemplo la misma Colombia, se cuestiona el panorama de las nuevas corrientes de la etnografía, las razones que tendrían ciertos aportes al método etnográfico, y se proponen elementos de corrección metodológica (Pinilla y Guavana 2018). En dialogo con esta propuestas mostraremos formas de estudiar los conflictos sociales, contrarrestando la posibilidad pedagógica que dispensa una manera de producir etnografía y antropología.

Bibliografía

Balbi, Fernando (2012) La integración dinámica de las perspectivas nativas en la investigación etnográfica. Intersecciones en Antropología, N° 13, pp. 485-499.

Caviedes Pinilla, Mauricio y Suárez Guava Luis Alberto (2018) Etnografía en el sur global. En: Universitas Humanística, no. 86 julio-diciembre de 2018. Bogotá, Colombia, pp: 15-26.

Guber, Rosana (2011) La etnografía. Método, campo y reflexividad. Siglo XXI. Buenos Aires.

Guber, Rosana (2018) Trabajo de campo en América Latina. Experiencias antropológicas en etnografía. Paradigma indicial. Buenos Aires.

Marcus, George (2001) Etnografía en/del sistema mundo. el surgimiento de la etnografía multilocal. En: Alteridades, julio-diciembre, año/vol. 11, número 022 Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa. Distrito Federal, México, pp. 111-127

Quirós, Julieta (2014) Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología". En: Publicar, año XII, nº XVII, ISSN 0327-6627-ISSN (en línea) 2250-7671.

El saber científico y el saber escolar. Aportes para la construcción teórica de las Ciencias Sociales.

Carolina de los Ángeles Moya
carolinadelosangelesprof@gmail.com
Sebastián Emmanuel Ríos Tapia
sebastianriostapia@hotmail.com
Instituto 9 de Julio
Instituto Padre Manuel Ballesteros.

Palabras clave: Saber científico, saber escolar, Ciencias Sociales, prácticas, epistemología.

Introducción

Este trabajo retoma uno de los viejos problemas de la Didáctica de las Ciencias Sociales, poner en tensión la enseñanza de *"el valor científico"*[221] de las Ciencias Sociales en la formación profesional y en la enseñanza de las mismas en las instituciones educativas, en el marco de un nuevo contexto de la educación superior: el desarrollo de capacidades profesionales.

Ahora bien, es necesario pensar, discutir, analizar, registrar y revisar el desarrollo de prácticas de enseñanza del área de las Ciencias Sociales, en los institutos formadores, para acompañar desde una formación integral, articulada, interdisciplinaria el abordaje científico de las Ciencias Sociales y el desarrollo de capacidades. En este sentido, la aplicación del ACD[222] nos puede permitir enriquecer el análisis de nuestras prácticas de enseñanzas como prácticas discursivas y prácticas sociales que acompañan en la formación docente inicial para un compromiso ético y político frente los desafíos del contexto actual.

Tal vez, reconocer que la enseñanza de las Ciencias Sociales implica un saber científico que debe ser escolarizado, convirtiéndose en un nuevo saber, sea el puntapié inicial para poder pensar en capacidades y competencias comunicativas, pedagógicas y profesionales que deben ser enseñadas y aprendidas en la formación docente inicial. Habilitar desde esas prácticas la comprensión de nuestro compromiso ético y político como docentes "investigadores" para evitar producir o reproducir discursos y formas de hacer "globales". Ser críticos de nuestra realidad social que puede resultar impuesta y representada desde los poderes hegemónicos.

Una formación epistemológica "*multiparadigmatica"* resignificada y consensuada podría aproximarnos a otras formas de *saber hacer* desde las Ciencias Sociales.

221 El valor científico consiste en generar la duda frente aquello que parece natural, cotidiano, lo que está establecido. Nos permite hacer de un modo diferente. Nos permite recrear a partir de aquellos que comprendemos.

222 En este trabajo tomamos los aportes del AC… "como un movimiento académico interesado específicamente en la elaboración teórica y el análisis crítico de la reproducción discursiva del abuso de poder y la desigualdad social" (Pini, 2011). Para nosotros nos ofrece líneas para análisis crítico de las teorías y las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en los institutos de nivel superior.

El "*valor científico*" de las Ciencias Sociales debe poder permitir enseñar a explicar la realidad social pasada y presente e inscribirse en tiempos y espacios diversos para poder transformarla.

De la didáctica de Ciencias Sociales

Antes de comenzar con el análisis de la problemática que intentamos abordar es necesario contemplar algunas consideraciones en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Una de las cuestiones a resolver continua siendo… "*la construcción de una didáctica de las ciencias sociales, esto es, de una teoría de la enseñanza de las Ciencias Sociales"...* (Camilloni, 1994)

Sin desconocer la vasta producción y los recientes trabajos de investigación, en relación con la Didáctica de las Ciencias Sociales, parece faltar aún más lecturas, más análisis, más debate entre los colegas que acompañan los espacios formadores de las Didácticas de las Ciencias Sociales.

También consideramos que hubo avances e intentos en la construcción de una teoría de enseñanza de las ciencias sociales a partir de jornadas, encuentros y reuniones, entre docentes y equipos técnicos ministeriales de la provincia, para la discusión de los lineamientos curriculares para el nivel superior.

Si bien podría decirse que en los lineamientos curriculares se lee un posicionamiento epistemológico crítico - social con respecto a la enseñanza de las Ciencias Sociales, en los diferentes niveles del sistema educativo, no hubo momentos para debatir sobre lo que supone este posicionamiento epistemológico: ¿Qué teoría crítica social se lee en los DCJ? ¿Se logra discernir entre una teoría crítica eurocéntrica o una teoría crítica americanista? ¿Qué lectura hacen de ellos los/as docentes en formación y en actividad?

Aunque las discusiones versan en torno al carácter teórico - práctico o el carácter teórico - científico de esta unidad curricular. No se logra reconocer que en las prácticas de enseñanza haya una finalidad critica-transformadora.

En este sentido es necesario pensar en cómo se articulan los procesos de transformación didáctica y disciplinar con lo que acontece en las instituciones educativas hoy en día, no solo en las formadoras de docentes, sino también en donde llevan a cabo sus residencias. Para ello, creemos, habría que superar las fronteras entre las disciplinas, propiciar ámbitos de investigación, vincular perspectivas teóricas con propuestas integradoras, que den cuenta de estos procesos.

> "Es indudable que, en la actualidad, el status epistemológico de la didáctica es una cuestión controvertida que ha dado lugar a diferentes interpretaciones" (Camilloni, 1994)

Ahora bien, en los institutos de nivel superior, estas interpretaciones se colocan en un extremo y otro, o se reduce a un carácter de corte teórico - científico, en el sentido que se comparte una serie de saberes relacionados con un cumulo de contenidos referidos a: el

conocimiento científico, el método científico, la selección de contenidos, procedimientos y estrategias de las Ciencias Sociales. O bien, se reduce a un carácter de corte teórico - práctico, en el sentido que, se realizan una serie de estrategias, actividades sin precisar los marcos teóricos que las fundamentan y se recurre a una mera descripción anecdótica de la práctica de enseñanza de las Ciencias Sociales. Sea cual fuesen esas interpretaciones lo que deberíamos evitar, como docentes "investigadores", es… "*la ceguera mutua de la práctica frente a la teoría y de la teoría frente a la práctica*". (Santos, 16. Nº 54)

Sin embargo, podría percibirse, en los institutos de formación docente inicial que:

> "En estas condiciones, la relación entre teoría y práctica asume características extrañas. Por una parte, la teoría deja de estar al servicio de las prácticas futuras que potencialmente contiene, y sirve más bien para legitimar (o no) las prácticas pasadas que han surgido a pesar de sí mismas. Deja de ser una orientación para convertirse en una ratificación de los éxitos obtenidos por omisión o confirmación de fracasos preanunciados. Por otra, la práctica se justifica así misma recurriendo a un bricolaje teórico centrado en las necesidades del momento, formado por conceptos y lenguajes heterogéneos que desde el punto de vista de la teoría, no son más que racionalizaciones oportunistas o ejercicios retóricos. Desde el punto de la teoría, el bricolaje teórico nunca califica como teoría. Desde el punto de vista de la práctica, una teorización a posteriori es una mero parasitismo" (Santos, 16. Nº 54)

Por los tanto, es necesario repensar la relación entre los saberes científicos y los saberes prácticos que se dan y se construyen en las escuelas y su relación con las nuevas perspectivas de la enseñanza de las Ciencias Sociales, para así generar situaciones didácticas y pedagógicas analíticas.

> "Pensar didácticamente implica asumir una síntesis de opciones de orden epistemológico y metodológico. Se funda en las acciones y reflexiones sobre la práctica docente. Articula finalidades, contenidos y estrategias con los modos de aprendizajes que los/as estudiantes despliegan en situaciones y circunstancias específicas. Articula en el cómo, las decisiones del para qué, qué, y a quienes enseñar.
>
> El pensamiento didáctico desde esta postura crítica resulta en una tarea compleja e incansable. Desde esta concepción, el pensamiento didáctico no es una capacidad "técnica" orientada a la "eficacia" del acto educativo; muy por el contrario, resulta de un ejercicio con capacidad teorizadora que, a través de la reflexión, habilita lecturas más complejas de la realidad y un control practico de la acción" (Jara, 2016)

No es tarea sencilla el hacer de la Didáctica de las Ciencias Sociales una disciplina científica, que permita el ejercicio de capacidad teorizadora, como afirma Alicia Camilloni, son varios los obstáculos que deben vencerse para que la vigilancia –la auto vigilancia- epistemológica permita repensar la realidad pedagógica y social en otros términos.

Es importante que los docentes nos apoyemos en los productos de las ciencias para acercar información, conceptos, valores y los métodos producidos por la comunidad científica

al trabajo escolar. Pero sobre todo reflexionar y discutir "…*algunas ideas para emancipar la mirada y desnaturalizar el mundo intelectual construidos desde los poderes hegemónicos"*. (Gutierrez Alvarez, 2017) Es decir, tensionar fundamentos intelectuales, históricos y políticos que se instituyen como hegemónicos.

En este sentido, los conceptos se tienen que constituir como las unidades básicas para pensar, comprender, poder explicar críticamente la realidad social, por lo tanto es necesario seguir pensando en cómo aproximar los saberes de la comunidad científica al trabajo escolar, entendiendo que estos saberes a enseñar se convierten en saberes enseñables, no solo como adaptaciones o vulgarizaciones del saber científico, sino como señala André Chervel son una *"creación histórica de la escuela, por la escuela y para la escuela"* (González, 2018).

De las capacidades y la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Consideramos necesario, primero, detenernos en algunas de las situaciones de enseñanza en las Didáctica de las Ciencias Sociales- que han sido registradas de forma escrita a partir de la observación de clases- para luego analizar si se aporta o no al desarrollo de las capacidades profesionales de la formación docente inicial.

En el caso de las Didácticas de las Ciencias Sociales, tal vez, el frágil consenso en la construcción teórica de la enseñanza de las mismas en el nivel superior, las livianas consideraciones epistemológicas de la didáctica, la fragmentación entre los saberes disciplinares y los saberes didácticos y el distanciamiento entre las producciones científicas y el trabajo escolar, resulte un panorama poco alentador.

Sin embargo, se viene trabajando con propuestas didácticas para mejorar el acompañamiento en la enseñanza de las Ciencias Sociales en este contexto del desarrollo de capacidades. Se partió de lecturas y análisis de los contenidos propuestos en el DCJ del Profesorado de Educación Primaria, con la intención de avanzar en la construcción teórica de la enseñanza de las Ciencias Sociales que conjugue teoría y práctica a la vez, intentando evitar la ceguera muta entre ambas.

Se avanzó definiendo el abordaje metodológico de las propuestas de enseñanza, a partir de los aportes de las corrientes epistemológicas de las Ciencias Sociales y ofrecer situaciones de enseñanza y aprendizaje que potencien los vínculos entre los conocimientos disciplinares y los conocimientos didácticos, interpelando esas construcciones teóricas para desnaturalizar discursos y prácticas de la enseñanza referidas a los Pueblos Originarios.

En una de las instituciones en donde desarrollamos nuestra labor, se llevó a cabo un proyecto institucional sobre la historia de los Pueblos Originarios, el cual partió de la necesidad de revisar las formas en la que ésta temática es abordada en la escuela primaria, reflexionar el qué, el cómo y el para qué de su inclusión en la curricula escolar, proyectar otras instancias de trabajo que rompan la lógica del trabajo aislado del docente a partir de un trabajo grupal y colaborativo entre quienes se están formando, relacionando los marcos teóricos

didácticos y disciplinares con las prácticas docentes en las instituciones, pensar instancias de evaluación que den cuenta de ésta, no como la finalización de un tema, sino que apunte a ir y volver sobre lo que se está trabajando, tanto en la propuesta para el aula, como en el trabajo grupal para acompañar en el desarrollo de las capacidades profesionales.

Es por ello importante, como lo expresa Gutiérrez Álvarez, tener en cuenta que los docentes investigadores y científicos, al igual que sus estructuras organizacionales y sus vínculos con la realidad social más comprehensiva, no son algo externo al conocimiento , sino que se trata de elementos tan intrínsecamente constitutivos como, por ejemplo, la dinámica argumentativa del debate científico.

Por último, la posibilidad de implementar una de las propuestas diseñadas en clases, permitió reflexionar y pensar formas alternativas de enseñar Ciencias Sociales, como sostiene Hall "… *un conocimiento que sea resultado de la reflexión situada en el tiempo y en espacio; lo mismo que no neutral, políticamente hablando."* (Gutierrez Alvarez, 2017). Apuntar sobre todo a que los alumnos de las escuelas, en las que se desarrollan sus residencias, sean partícipes activos/as en su proceso de aprendizaje, preguntando, investigando, revisando sus saberes porque el trabajo teórico se concibe *"…como interrupción, vale decir, la opción de desestabilizar y transgredir su sentido como "conocimiento logrado" y de reconstituirlo como el "ejercicio" de confrontación, construcción y articulación política."* (Gutierrez Alvarez, 2017)

Consideraciones Finales

Pensar las relaciones entre el saber académico y el saber escolar implica poder visibilizar que los saberes que la escuela produce para ella y en ella, no son solo fruto de simplificaciones o aplicaciones automáticas de prescripciones disciplinares o curriculares, sino que estas relaciones deben ser repensadas desde… "el trabajo intelectual, la política del trabajo intelectual, como propone Hall, supone que la teoría hace parte de las luchas culturales, sociales, epistémicas. Por lo mismo, implica un compromiso pedagógico-intelectual-político, no solo desde la academia, sino como *"una pedagogía más popular"* (Gutierrez Alvarez, 2017)

En este sentido, abordar esas relaciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales es redefinir nuestras clases como espacios de intercambio e interpelación de lo instituido en pos de instituir nuevas formas de leer, comprender y escribir las Ciencias Sociales en la escuela actual.

Si bien los desafíos son múltiples, el desarrollo de un pensamiento científico que contribuya al desarrollo de capacidades profesionales, es menester que los equipos docentes de las instituciones formadoras puedan generar acuerdos y agendas de trabajo, cuyo objetivo sea desfragmentar las diferentes áreas de la formación docente, más allá de las especificidades propias de cada una.

Bibliografía

Alderoqui, Silvia, Aisemberg, Beatriz (Comp.) (1994) Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones. Paidós. España.

García L., Meschman, Livia, C. y Garau, A. (2010). El desarrollo de competencias en el nivel superior: un desafío para los dispositivos de formación docente" (Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos. Buenos Aires. República Argentina. 13, 14 y 15 de setiembre de 2010)

González, María Paula. (2018). La enseñanza de la Historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas. Ediciones UNGS. Buenos Aires.

Gutiérrez Álvarez, Coralia. (2017) Una introducción a la epistemología del sur: por una reflexión situada. Diálogos 21.

Jara, Miguel A., Cerda, María (2016) La enseñanza de la Historia ante los desafíos del bicentenario de la Independencia. Pehuén. Neuquén.

Jara, Miguel A., Santisteban, Antoni (Coords.). (2018). Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica. Universidad Nacional del Comahue. Río Negro.

Pini, Mónica Eva. (2016). Estudios críticos del discurso, educación y comunicación, antecedentes y reflexiones. En Apuntes de comunicación, educación y discursos, Nº1.

Sousa Santos, Bonaventura de, Epistemologías del Sur, en Utopía y praxis latinoamericana. Año 16, Nº 54, Julio 2011. Pag. 17-39.

La moral en la construcción teórica de Dworkin.

F. Exequiel Barrionuevo
febarrionuevo@hotmail.com

Resumen

Indudablemente la obra de Ronald Dworkin representa un sólido intento de renovación de la teoría jurídica que ha acompañado la evolución de la disciplina en el tránsito hasta la actual centuria. A pesar del evidente arraigo al sistema jurídico anglosajón que ofrecen sus argumentos, la difusión global de sus ideas lo ha erigido en una de las figuras más destacadas de la ciencia del derecho de las últimas décadas.

Contemplando su proficua producción, a través de una mirada sistemática, puede sostenerse que la moral constituye un componente técnico y conceptual que, en diversa medida, impregna los diferentes aspectos de su propuesta teórica. Así, su embate contra el positivismo, que terminó generando una crisis profunda en la teoría del derecho hasta entonces prevaleciente, no sólo pretendió debilitar la posición "hartiana" sobre la discreción judicial y la denominada "tesis sobre las fuentes sociales del derecho", sino que, en última instancia, introdujo la necesidad de reflexionar sobre la consistencia de la tesis referente a la separación entre derecho y moral.

Análisis interpretativo del derecho

Dworkin, se propone la necesidad de ampliar lo que se entiende por derecho, para incluir en él principios justificativos de las prácticas jurídicas.

> Sostiene que si bien la referencia a principios jurídicos presupone la existencia de algún criterio identificador, éste no es social, como lo afirma Hart, sino valorativo o normativo. Por lo que, en todo sistema jurídico "alguna regla o principio normativo", o un conjunto complejo de éstos, es el estándar apropiado que deben usar los jueces para identificar las reglas o principios particulares del derecho. (Dworkin, 1977, p.60)

Por lo tanto, ¿Cómo debe ser el proceso interpretativo a realizar por los magistrados? Dworkin entiende que toda interpretación debe ser la manifestación de un propósito, y, en este sentido, defiende un modelo de interpretación constructivo, en el cual el intérprete de una práctica social no busca desentrañar la intención del autor del objeto a interpretar (interpretación conversacional), sino proponer un valor para dicha práctica, de manera que su interpretación describa un esquema de intereses, objetivos o principios de los que la práctica puede ser expresión. En caso de que los datos de la práctica social admitan más de una interpretación, el intérprete debe determinar cuál de las posibles interpretaciones muestra a la concreta práctica social como la mejor posible. Por lo tanto, el objetivo de la interpretación es

presentar su objeto como el mejor ejemplo posible del género al cual se considera que pertenece (Vidal, 1999).

En consecuencia, el juez "Hércules" debe elaborar la mejor teoría que reconstruya todo el sistema jurídico. Así, los jueces deben tomar una visión integradora del Derecho, entendiendo no solo las reglas relevantes, sino también los principios morales implicados en la historia institucional del Derecho en cuestión. Es decir, los magistrados no sólo tienen que ajustarse a decisiones judiciales establecidas previamente sino que deben también "justificarlas" mediante la identificación del principio que las esclarezca de la mejor manera posible. "Por lo tanto, sus razones no son de conveniencia social, sino de consistencia jurídica y moral" (Dworkin, 1977, p. 84).

De esta forma, surge evidente su diferenciación con la postura positivista Hartiana, la cual entiende que el Derecho se cualifica como tal en virtud de una "regla de reconocimiento", la cual es una convención social, existiendo una separación conceptual tajante entre Derecho y Moral, ya que ambos tendrían parámetros de identificación independientes. De manera que, para el positivismo, la dimensión justificativa pertenece al dominio de la Moral, y no de la jurídica (Rodríguez, 1997). "Por esta razón, cuando el juez "Hartiano" no cuenta con una norma clara aplicable al caso, debe acudir a criterios "extra-jurídicos" como los principios morales" (H.L.A. Hart, 1961, p.190-191).

Principios y reglas

En este sentido, Dworkin propone una concepción "amplia" del Derecho, el cual es entendido como un conjunto, no sólo de reglas, sino también de principios. Por lo que

> No todas las normas jurídicas son reglas precisas, como las que consagran tipos penales o requisitos procesales; en la legislación y en la práctica jurídica existen, igualmente principios, como el que establece que nadie puede aprovecharse de su propio dolo, que tienen una estructura y un funcionamiento diferente al de las reglas y que son aplicados a diario por los jueces en los casos fáciles y, especialmente, en los difíciles. Los principios, además, no pueden ser identificados mediante una regla social de reconocimiento como la de Hart. (Dworkin, 1977, p. 39-45)

En otras palabras, en la práctica jurídica se integran las dos esferas, ya que los principios y reglas utilizados tanto para describir como para justificar son "jurídicos" (Dworkin, 1986).

De forma tal que los principios, también obligatorios, poseen características propias (falta de positivacion, variedad e innovación) que los diferencian de las reglas pero no por ello podría considerarse su exclusión del ordenamiento jurídico.

De acuerdo con ello, podemos destacar dos aspectos esenciales de los Principios. En primer lugar, la diferencia en el esquema de aplicación de los principios y la reglas.

Estas operan dentro de una lógica del "todo o nada"; si se dan los hechos que estipulados por una regla, o bien puede ser válida y el resultado que prevé debe ser alcanzado en el caso concreto, o bien esta es invalida y, por ende, no tiene incidencia en el caso. El nexo entre hecho

y conclusión jurídica a través de una regla es automático. Además, la lógica del todo o nada hace imposible que coexistan dos reglas contrarias en el mismo sistema jurídico. En otras palabras, las reglas se aplican o no se aplican; si una regla interfiere en el campo de aplicación de otra, o bien la reemplaza, o bien establece una excepción a ella. (Dworkin, 1977, p. 24-25)

En cambio, los principios no establecen una conexión directa entre los hechos y la conclusión jurídica. Requieren de una etapa intermedia de razonamiento, una comparación de principios encontrados. En este sentido, la comparación entre principios no se resuelve a través de la supervivencia de uno y la supresión de otro; los dos principios sobreviven, aunque solo uno prevalezca para el caso concreto. (Dworkin, 1977, p. 25-26)

Entramos así en el segundo aspecto a ponderar, y es que en la aplicación de los principios es necesario pesar o ponderar su valor relativo en unas circunstancias determinadas. Las reglas carecen de esta dimensión. (Dworkin, 1997).

Por consiguiente, en todo sistema normativo, alguna regla o principio normativo, o conjunto de estos, es el estándar apropiado que deben usar los jueces para identificar las reglas o principios particulares del derecho.

En efecto, una teoría del derecho adecuada debe encajar en las prácticas jurídicas de la comunidad a que se refiere, justificarlas adecuadamente desde el punto de vista de la moralidad política de la comunidad y proponer cambios a estas prácticas. "Por lo que, la justificación de la coerción a partir de decisiones políticas previas constituye para Dworkin el concepto del derecho, esto es, el campo común a todas las concepciones particulares sobre el derecho" (Dworkin, 1986, p. 93).

En definitiva, en un caso concreto, los principios y las reglas que proporcionan la solución adecuada son aquellos que resultan de la aplicación consistente de decisiones políticas pasadas – leyes y sentencias relevantes para el caso-, de acuerdo con una interpretación que ofrezca la mejor justificación política y moral de dichas decisiones.

Conclusiones

Ante lo expuesto, podemos observar el abordaje del fenómeno jurídico desde el caso concreto. Es ante la posibilidad de dar una solución jurídica donde debe el magistrado preguntarse qué es el derecho. Es en este punto donde Dworkin hace mella para resquebrajar el paradigma positivista reinante. Por lo que, la respuesta referida al contenido del derecho ya no se encuentra restringida a un concepto empírico - descriptivo del mismo, donde la regla de reconocimiento "hartiana" cumplía el rol de referencia, y se daba lugar a la discrecionalidad judicial con la potestad de "crear" derecho. El Juez Dworkiniano (Hércules) está compelido con el ideal político de la integridad, debiendo examinar, para decidir cualquier caso, las reglas, los principios, y antecedentes relevantes y, así, decidir cuál es la solución que mejor encaja en esas prácticas jurídicas y está mejor justificada por los valores supuestos por ellas.

Bibliografía

Dworkin, R., (1977). *Los Derechos en Serio.* Barcelona, España: Editorial Ariel.

Lifante Vidal, I., (1999). La teoría de Ronald Dworkin: la reconstrucción del Derecho a partir de los casos. *Jueces para la Democracia, (n°36), p.41 – 46.*

Rodríguez, C., (1997). *La Decisión Judicial: El debate Hart - Dworkin*. Bogotá, Colombia: Editorial Siglo del Hombre, p. 58 – 60.

Hart, H.L.A., (1961). El Concepto del Derecho. Buenos Aires, Argentina: Editorial Abeledo - Perrot S.A.E.

Dworkin, R., (1986). El Imperio de la Justicia. Barcelona, España: Editorial Gedisa, p. 104-108.

Análisis epistemológico de la formación para las prácticas profesionales en algunas carreras de la UNT: un relato de experiencia

María Inés Grande
mariainesgrande@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Prácticas profesionales, Currículum tecnicista, Pensamiento complejo, Teoría de los discursos sociales.

Introducción

El presente trabajo es un relato de experiencia ligado a una reflexión teórica. Tiene como punto de partida mi rol –por más de veinte años- como Coordinadora de Cursos de Posgrado de Formación Pedagógica ofrecidos por el ICPC - Instituto Coordinador de Programas de Capacitación - a docentes universitarios de la UNT. Así como mi actual desempeño en la Cátedra de Filosofía de la Educación (que, como el ICPC, pertenece a la Facultad de Filosofía y Letras, UNT).

La temática de este relato es el conocimiento científico, específicamente ligado a la formación en las prácticas profesionales en diferentes carreras de la UNT.

La experiencia que se comparte forma parte del Tercer Curso del Trayecto de Posgrado de Capacitación Pedagógica a cargo del ICPC, que versa sobre Prácticas profesionales y Curriculum universitario. Se trata de un Taller de 2017 sobre las prácticas profesionales en el actual contexto, en el que participaron docentes de las siguientes carreras de la UNT: odontología, bioquímica, farmacia, ciencias económicas, veterinaria, ciencias de la comunicación y psicología. La consigna solicitaba que, en forma individual, definan lo que entienden por práctica profesional. Luego, en grupos de profesiones afines, tomando en consideración artículos periodísticos, se les pedía que debatan sobre *situaciones problemáticas y conflictivas de la práctica profesional, con impacto social, con las que se enfrentan en el ejercicio de la misma.* Y también si la *formación universitaria prepara adecuadamente en las competencias profesionales necesarias para abordar las problemáticas planteadas*.

Tomando como referencia las respuestas individuales y grupales de los docentes en el Taller, en la Ponencia se realizarán consideraciones críticas respecto a *la concepción predominantemente positivista de ciencia que subyace, de acuerdo a mi criterio, en estas producciones acerca de las prácticas profesionales y de la enseñanza de las mismas. Aunque también se hicieron presentes algunos aspectos de concepciones alternativas al respecto, lo hicieron en mucho menor grado, y serían objeto de otra ponencia.*

El trabajo, sobre la base de aportes de líneas teóricas como el Pensamiento complejo de Morin y la Teoría de los Discursos Sociales de Verón, planteará: críticas al modelo positivista de ciencia y a la correlativa concepción del Curriculum orientado por el interés técnico (como

lo conceptualiza Groundy basada en Habermas); posibles consecuencias de una formación de profesionales ligada predominantemente a dicho modelo positivista de ciencia, y algunas propuestas alternativas.

Acerca del Taller sobre Prácticas Profesionales

De las definiciones individuales sobre práctica profesional de los participantes al Taller, se desprende el predominio de una concepción que entiende a la práctica profesional como "aplicación" de conceptos o teorías derivadas de la investigación científica a situaciones concretas de la "realidad", propias de los diferentes campos disciplinares representados.

Algunas de las *características del modelo dominante de práctica profesional* que se inducen del Taller en cuestión –y de otros muchos desarrollados por el ICPC- son:

- La práctica profesional rigurosa es una aplicación del conocimiento científico a la solución de problemas de tipo instrumental.
- La práctica profesional se basa en una concepción de ciencia entendida como una actividad cuyos resultados son autónomos respecto de "condicionamientos externos" (políticos, económicos, sociales, valorativos) y por lo tanto adquieren un carácter "objetivo" y "universal".
- La práctica profesional rigurosa es concebida como esencialmente técnica.
- La práctica profesional se mantiene mayormente separada de la investigación.

En la puesta en común de las producciones grupales, la mayoría de los presentes señaló, en concordancia con lo anterior, que durante la carrera no se identifican y abordan en general problemáticas sociales ligadas al campo disciplinario, y que los profesionales no son formados totalmente para atenderlas. Dada la lógica predominante de "aplicación" de los conocimientos teóricos a la "práctica", los docentes pudieron reflexionar acerca de que los profesionales tienen una formación más de tipo "técnica", que no siempre considera las problemáticas socioculturales, políticas y económicas existentes.

Concepción "técnica" del Curriculum predominante en la enseñanza para las prácticas profesionales

A partir de lo más destacado por los docentes en el Taller, es decir de la *concepción de la práctica profesional como un desempeño de orden técnico,* encuadrado en una lógica de aplicación de lo teórico a la práctico sin mayor consideración de aspectos sociohistóricos, el presente trabajo postula que dicha concepción se aproxima a una *lógica positivista de entender la ciencia.*

Para vincular este modo predominante de entender la práctica profesional con la formación que al respecto brinda el curriculum universitario - más específicamente partes relevantes del mismo como el plan de estudios y los programas de asignaturas -, se retoman aportes de Shirley Groundy (1998).

De acuerdo con la referida autora, el Curriculum "no es un concepto sino una construcción cultural (…) Es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas" (Groundy, 1998:19-20). Posteriormente Groundy señala que para entender el significado de las prácticas curriculares que se llevan a cabo en una determinada sociedad, tenemos que conocer, no sólo el contexto social específico de que se trate, sino las premisas fundamentales sobre las que se construye. Para ello recurre a la teoría de los "intereses constitutivos del conocimiento" del filósofo alemán Jürgen Habermas, quien señala tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores.

A partir de la caracterización del *interés técnico* por parte de Habermas -que ese autor relaciona con las ciencias empírico-analíticas y el positivismo- , en la ponencia se desarrollará cómo Groundy vincula ese interés con el campo del Curriculum, señalando, entre otras cosas, que "no aparece aquí reconocimiento alguno de que el saber se construya de manera social o de que nuestras construcciones tengan antecedentes históricos y temporales que den unidad a todo el saber y la experiencia humanos" (Groundy,1998:58).

***Bases epistemológicas y gnoseológicas* que subyacen en general a la enseñanza para las prácticas profesionales**

Conforme a lo desarrollado -que se ampliará en la ponencia-, si intentamos aproximarnos a las *bases epistemológicas y gnoseológicas* que subyacen en general a la enseñanza para las prácticas profesionales analizadas en el Taller objeto del relato de experiencia, nos encontraremos más bien con una *concepción positivista de la ciencia- que se sustenta en una concepción empirista de conocimiento-,* donde se supone que el conocimiento es una *copia de la realidad* (concepción especular: conocimiento como *espejo de la naturaleza*); está *conformado por átomos* sin mayores conexiones entre sí y *despojado de consideraciones contextuales* que lo entrelacen al entramado social. De acuerdo a Gramajo de Seeligmann (1997) el conocimiento surge en este enfoque del encuentro entre dos términos: sujeto y objeto, correspondiendo la actividad principal al sujeto, que recibe, refleja y reproduce el mundo exterior. Conforme al *empirismo*, la verdad está contenida en los hechos, que nos son dados y hablan por sí mismos. Por eso esta perspectiva científica postula que el sujeto debe liberarse de los prejuicios, de los juicios de valor y de todos aquellos aspectos subjetivos que puedan "contaminar" el acercamiento a la "realidad".

Para hacer críticas al *positivismo* se apelará además en el trabajo, entre otros autores, a Morin (1998), quien relaciona el mismo con una idea de ciencia que, aunque manifieste signos de reforma a través de intentos inter-trans-polidisciplinarios, la concibe como básicamente *organizada en disciplinas* -cuestión que tiene correlación con la organización académica predominante en nuestras Universidades- . De acuerdo a este autor, fue a partir del siglo XIX, al amparo del positivismo, que cobra fuerza la organización disciplinaria.

En la ponencia se desarrollará lo que señala Morin (1998) respecto a los peligros que entraña la construcción de un objeto de estudio por parte de una disciplina como si fuera algo "en sí", separado de otros objetos de estudio. El autor engloba esta visión positivista acerca de la ciencia en lo que denomina "*paradigma de la simplificación"*, en el que incluye los *principios de disyunción, reducción y abstracción.* Y opone a ese paradigma lo que denomina *pensamiento complejo,* que se caracterizará asimismo en la ponencia.

Posteriormente se abordarán en el trabajo aportes críticos al positivismo de la Sociosemiótica o Teoría de los Discursos Sociales de Verón (1987). En este autor se hacen evidentes las *"condiciones sociales de producción" del conocimiento científico, cuya consideración se descuida en el enfoque positivista.* En la ponencia se enunciarán algunos supuestos teóricos de la Teoría mencionada y se definirá lo que el autor entiende por *discurso social.* En forma resumida puede señalarse aquí que para él (...) "un discurso o un conjunto discursivo no es otra cosa que una configuración espacio-temporal de sentido" (Verón, 1987:127)

Desde esta perspectiva, y siguiendo a Eliseo Verón (1987), la *ciencia es un discurso social, un producto de la actividad humana en el contexto de una sociedad,* y por lo tanto implica un complejo sistema social: medios de producción, relaciones de producción, circuitos de distribución y consumo, así como mecanismos de mantenimiento y cambio.

En este sentido la *Semiótica*, siguiendo a Magariños de Morentín (1996), se constituye en un aporte fundamental para cuestionar los postulados del positivismo, ya que deja de lado la cuestión de cómo entrar en contacto con una realidad independientemente de la mente y del lenguaje y rompe así con esa vasta tradición filosófica que vincula "ciencia", "racionalidad" y "verdad" con "validez objetiva".

Posibles "efectos" de una formación de profesionales sustentada sobre bases preponderantemente positivistas

En este subtítulo de la ponencia se desarrollan algunos posibles "efectos" de una enseñanza universitaria para la formación de profesionales sustentada sobre bases positivistas, es decir desde un enfoque técnico del curriculum. En primer lugar, siguiendo a Morin (1998), lo anterior produce *el descuido de la complejidad*, como se ampliará en la Ponencia.

Retomando la producción de los docentes en el Taller de que trata este relato de experiencia, puede señalarse que éstos marcaron que los enfoques teóricos dominantes en sus campos disciplinarios impregnan de un modo particular los planes de estudio, y aunque otros enfoques tengan presencia en ellos, no se analizan siempre con los alumnos las divergencias y/o contradicciones entre los mismos.

Lo postulado en el párrafo precedente, sumado al análisis que se llevará a cabo en la ponencia -desde la perspectiva de los "efectos" en la formación de profesionales- de lo expresado por los docentes en la primera parte del trabajo, dará lugar a una ampliación del análisis crítico de las bases predominantemente técnico- positivistas desde las que se aborda

la enseñanza profesional, para culminar con una serie de interrogantes respecto al tipo de profesionales que propician dichas prácticas de enseñanza, y al planteo de algunas propuestas para la consolidación de perspectivas epistemológicas alternativas que promuevan la formación de profesionales críticos. Profesionales éstos preparados para la interdisciplinariedad; para una integración permanente e indisociable entre teoría y práctica y entre práctica profesional e investigación; profesionales comprometidos con el medio sociopolítico y económico. En estas propuestas se considerarán también la necesaria revisión de las metodologías de enseñanza y de la estructura académica -en general compartimentada- de la UNT, así como la importancia de un abordaje crítico de las prácticas de evaluación institucional -en curso en nuestra Universidad- y de las de carreras de grado y posgrado, para posibilitar la realización de cambios en la dirección deseada.

Bibliografía

Gramajo de Seeligmann, M.T. (junio de 1997). La maquinaria positivista y sus efectos en el discurso pedagógico argentino. *Revista del Departamento de Ciencias de la Educación* (N° 5), pp 3 - 9.

Grande, M.I. (2010). Concepciones epistemológicas y prácticas de la enseñanza en la UNT. En M.D. Ameijde (Ed.), *Formación Pedagógica Universitaria: avances de Investigación, Ensayos y Experiencias didácticas.* San Miguel de Tucumán, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

Grundy, S., (1998). *Producto o praxis del curriculum,* Madrid, España, Morata Ediciones.

Magariños de Morentín, J.A. (1996). *Los fundamentos lógicos de la Semiótica y su práctica*. Buenos Aires, Argentina, Edicial.

Morin, E., (1998). *Introducción al Pensamiento Complejo*, Barcelona, España, Editorial Gedisa.

Verón, E., (1987). *La semiosis social*. Barcelona, España, Editorial Gedisa.

EJE 5

TERRITORIO, AMBIENTE, ESTADO Y SOCIEDAD

5 (a) Espacios geográficos

En este sub-eje se reúnen los trabajos que analizan desde distintos puntos de vista: (I) procesos y dinámicas espaciales del medio natural: sus desafíos, avances y problemáticas actuales; (II) Espacios geográficos desde la mirada del Siglo XXI: procesos y transformaciones socio-territoriales.

Mujeres en el mercado de trabajo agrario argentino: notas sobre el estado del arte

Ale María Jimena
jimena.ale.219@gmail.com
Instituto de Estudios Geográficos– FFyL

Palabras clave: Mujeres, trabajo, ruralidad, mercado

Resumen[223]

En los últimos años, el agro argentino transitó por transformaciones asociadas aldiscurso neoliberal basado en la desregulación de la economía, privatizaciones de empresas públicas,liberalización del comercio internacional y flexibilidad del trabajo. Si bien los cambios han estado ligados a las políticas económicas desde el ámbito nacional, el mercado de trabajo rural estuvo intensamente afectado por el proceso de modernización y tecnificación agraria.

En este escenario, y con la emergencia de cultivos vinculados a satisfacer la demanda exterior, las mujeres adquirirán una mayor relevancia dejando su tradicional rol de trabajadora familiar para convertirse en asalariada temporal siendo su motricidad fina uno de los aspectos que las posiciona en un lugar central en los sistemas de producción agrarios.El interés se centra en presentar el análisis de los antecedentes vinculados a la temática del mercado de trabajo yespecíficamentela participación de las mujeres en la producción agrícola. Se recurrirá a la recopilación y análisis de la literatura existente sobre los estudios que abordan esta temática en el contexto de tecnificación, cambios en las formas de producción y manejos en la etapa de postcosecha de los cultivos.

Impacto de políticas neoliberales en el campo argentino

Para comprender lo que sucede en la actualidad en el mercado de trabajo y particularmente como se fue incorporando la mujer en el mismo, es necesario revisar las características que presenta el modelo económico neoliberal, ya que brinda los soportes básicos para contextualizarsobre los impactos y las consecuencias que se generaron en el agro argentino.

En palabras de Giarracca (2000) las políticas de ajuste estructural, dieron el marco a las decisiones en materia de política económica en niveles nacionales. Este discurso se sustenta en 3 soportes básicos: la desregulación total de la economía y del proceso laboral; privatizaciones de empresas públicas y liberalización del comercio internacional. Esto trajo importantes consecuencias en el nivel laboral que no solo se reflejaron en la demanda de trabajo, sino

223Trabajo enmarcado en el proyecto de investigación "Territorio y ruralidad en Tucumán: dinámicas socioproductivas, parcelamiento rural y acceso a la tierra" dirigido por la Dra. Ana Rivas; financiado por la SCAIT".

también en las modalidades de contratación, las calificaciones, el perfil de los puestos de trabajo, las formas de organización y de gestión.

En este giro político-económico, el "mercado" era un eficiente reasignador de recursos en las situaciones de crisis, aunque el resultado fue la desocupación, el quiebre de empresas y la pobreza (Giarracca, 2000).Bajo estas condiciones, en el campo van a surgen nuevas formas de contratación donde la intermediación laboral será una característica relevante convirtiéndoseen unas de las condiciones del empleo rural.

En este contexto de transformaciones, los mercados agrarios comenzaron a adquirir nuevas características donde la mano de obra se ha vio atravesada por diferentes procesos, que llevaron a su progresiva expulsión.Entre las principales transformaciones se puede mencionar:

1. La modernización del agro ha dado lugar al aumento de trabajadores transitorios
2. El cambio técnico modifica las pautas de estacionalidad relacionadas con las características propias de los ciclos agrícolas.
3. Los cambios tecnológicos profundizaron la segmentación del mercado laboral que sereflejó en una complejización de las tareas en la agricultura.

Estas nuevas características que va a adquirir el mercado agrario, van a sentar las bases para que las mujeres dejen su antiguo rol de trabajadoras familiares para incorporarse como mano de obra asalariada, en donde su trabajo se verá complementado entre el productivo y el reproductivo[224].

La revisión bibliográfica muestra que las asalariadas agrícolas han sido uno de los grupos sociales menos estudiados por las Ciencias Sociales. Es por este motivo que surge el interés en analizar la situación laboral y las condiciones de vida en relación con el proceso de modernización y reestructuración de las políticas neoliberales.

Mujeres en el mercado de trabajo agrario

Hablar de las mujeres en el ámbito agrario, nos remonta a pensar en las disimiles situaciones en que su rol se mantuvo invisibilizado, como así también, de la complejidad que representa analizar las experiencias vividas a lo largo del tiempo.Se podría decir que, a partir de la implementación de las políticas neoliberales, las mujeres van a comenzar a adoptar estrategias que le permitirán acrecentar los ingresos en sus hogares; como ser insertarse al mercado de trabajo, lo que implica salir de la invisibilidad que el trabajo agrícola-ganadero ejercía sobre ellas (Garrido, 2006).

Lo planteado por la autora tucumana, se lo puede relacionar con lo que plantea la OIT[225] (2012) para latinoamerica al mencionar que: "*en el marco de la integración del agro de los países de*

224Se distingue el trabajo productivo como aquel que infiere en un mercado laboral implicando una oferta y demanda de la mano de obra, y el trabajo reproductivo se orienta al mantenimiento biológico dentro del seno familiar (Sabaté et al, 1995).
225 La Organización Internacional del Trabajo (OIT).

la región a la economía mundial, se ha incorporado un número creciente de mujeres al trabajo agrícola asalariado, muchas de estas como trabajadoras temporales. Esta situación permitió que muchas mujeres puedan tener por primera vez sus propios ingresos (…) Sin embargo, la mayoría se integran precariamente al mercado de trabajo".

Es relevante mencionar que la mano de obra femenina ha resultado atractiva para aquellas empresas que buscaban espacios para operaciones baratas de ensamblaje o actividades rutinarias y se ha constatado que las mujeres han sido una fuente de mano de obra no especializada, barata, flexible y dócil para realizar esas labores (García Ramón, 2006). Esta incorporación, se materializará de manera particular en los diferentes sistemas productivos de nuestro país, que se analizaran a continuación.

La organización laboral en el limón

La producción del limón en la actualidad, presenta lógicas de funcionamiento y dinámicas particulares en relación al mercado laboral. En estos aspectos, Tadeo (2006) analiza meticulosamente la realidad entrerriana y las formas de contratación de la mano de obra, brindando un recorrido histórico atendiendo a la evolución en este espacio territorial y a las características que adquiere la mano de obra en las fases del sistema productivo.

Por otra parte, Alfaro y Rau (2014), Aparicio y Benencia (1999), Batista (2002), Aparicio (2014), Vázquez Laba y Busca (2014) entre tantos otros autores que estudiaron al limón tucumano, focalizaron sus aportes en aspectos vinculados a los actores sociales que intervienen en las fases productivas, en la precariedad laboral por ser un trabajo sobreofertado y fuertemente condicionado por la estacionalidad durante la cosecha.

Tomando aportes de Alfaro y Rau (2014) en el estudio de la citricultura tucumana,"*se desarrolla y organiza un mercado de trabajo altamente estacionado, con fuertes picos de demanda para las tareas de cosecha de forma manual. Esta estacionalidad un predominio del trabajo temporario por sobre el permanente*". En este aspecto, Aparicio (2004) da cuenta de la"*existencia de un mercado de trabajosobreofertado que induce al fácil reemplazo de trabajadores para los periodos de cosecha*".

Los grandes volúmenes de trabajadores que demanda la cosecha de la fruta, sumados a las diferentes calificaciones que se requieren en función del destino de la fruta, generaron mayor complejización e intensificación de la labor dela búsqueda y contratación de la mano de obra (Vázquez Laba y Busca, 2014). En este escenario, la mujer se incorpora en la primera fase productivade la cosecha o bien,en las etapas de postcosechacon una actividad más especializada.

En general, tanto en la cosecha como en el empaque se implementan mecanismos de contratación basados en la productividad con lo cual, la retribución salarial se establece según la producción diaria medida en cantidad de maletas cosechada o cantidad de cajas embaladas, para el caso del empaque (cf. Alfaro y Rau, 2014; Vázquez Laba y Busca, 2014; Aparicio, 2014).

Una producción tradicional: yerba mate

El sistema productivo yerbatero en Misiones se presenta como una producción arraigada en esta provincia, por lo que se podría decir que se encuentra entre las más tradicionales que persisten en nuestro país.La figura de los contratistas representa un actor central para reclutar a trabajadores y realizar la oferta laboral a lo largo de toda la región yerbatera de Misiones y norte de Corrientes (Pereyra, 2013).

Sin embargo, Rau (2014) plantea que la compra y venta de servicios de mano de obra y la intermediación en el mercado laboral ya existían en la función tradicional asumida por las agroindustrias de contratar y organizar cuadrillas para la cosecha de los vendedores del producto. El nuevo sector contratista se generó a partir de la estrategia empresarial de tercerizar las tareas de cosecha y transporte del producto. Gorenstein et al (2012), plantean que a diferencia de los complejos orientados a la exportaciónel de la yerba mate está orientada al consumo interno.

Las características mencionadas, da cuenta de un mercado de trabajo centralizado en la cosecha,donde los contratistas cobraron relevancia en la actualidad. También, destacan la participación del comercio interno centralizado en pocas empresas encargadas de transformar la materia prima. No obstante, entorno a esta producción hay aspectos sociales y de género que no son contemplados y que enriquecerían a la literatura del empleo rural.

Los valles fértiles: peras, manzana y vid

Los autores que abordan estudios sobre esta temática comoBonaccorsi (1998), Bendini y Pescio (1998), Aparicio (2004) yMingo Elena (2008) van a coincidir en plantear que las mujeres están asumiendo nuevas responsabilidades respondiendo a la demanda de actividades específicas en las fases de los sistemas de producción que se desarrollan en el territorio argentino.

En este marco, Falabella (1999) plantea que la mano de obra femenina es considerada como más calificada para algunas funciones (raleo, limpieza, embalaje) y es la más expuesta al sobretrabajo produciendo deterioros en la salud y síntomas de estrés en más de 50% de esas mujeres.Esta demanda de mayor calificación para el trabajo femenino,"*atienden a los requisitos fitosanitarios y de control de calidad como condición previa de entrada a los mercados externos donde las mujeres fueron incorporadas tempranamente a la producción y al control de calidad de la fruta*" (Bendini y Bonaccorsi, 1998).

Mingo (2008) analizando la inserción laboral de mujeres al mercado de trabajo en Mendoza,plantea la doble participación de las mujeres como asalariadas y como principales responsables de las tareas de cuidado y reproducción en sus hogares, fuertemente condicionado por la estacionalidad. Bonaccorsi y Miralles (1998) plantean que las mujeres trabajan los 3 meses de la temporada en forma continua y luego pasan a un proceso laboral discontinuo lo que implica organizarla economía familiar a partir de percibirmenos salario.

Desde esta mirada, queda evidenciado el doble rol femenino y las estrategias de multiocupación que llevan a cabo para poder mantener la economía del hogar cuando la cosecha culminó.

El trabajo en la producción hortícola

La producción hortícola reviste directamente analizar otra problemática social vinculada a la migración boliviana. Benencia (2014) realiza un análisis exhaustivo de la inserción boliviana en la horticultura en donde la constitución del mercado de trabajo se caracteriza por la estacionalidad de los cultivos. Lo que implica que los trabajadores estén dispuestos a someterse a semanas intensas de trabajo, posiciones de trabajo forzadas y expuestas muchas veces al uso de agroquímicos para incrementar los rendimientos por hectáreas. La mano de obra migrante boliviana adoptóestas condiciones como forma de trabajo y de vida. Esta situación aprecia en enclaves bolivianos de nuestra provincia, (Lules y Trancas), en donde se puede vislumbrar la precariedad que los bolivianos se enfrentan día a día como estrategias para incrementar los ingresos familiares (Cf. Rivas, 2017).

En el área hortícola bonaerense, Aparicio y Benencia (1999) plantean que el proceso de desarrollo capitalista implicó un avance tecnológico y organizacional en la producción que lo ha llevado a elevar los índices de calidad y productividad lo que implicó en mayores exigencias ampliando la precarización laboral. En este tipo de producción, tradicionalmente condicionada por la labor familiar, las mujeres tienen una historia signada por la invisibilización *(Garrido, 2006 plantea esta invisibilización en Trancas-Tucumán, con dominio de la producción lechera).* Lo que nos lleva a plantear que existen aristas en donde quedaron silenciadas y por los procesos mencionados, pudieron posicionarse en la actualidad en un lugar central en las producciones.

En los sistemas productivos presentados, muestran modalidades específicas en las que se incorporan las mujeres con un nuevo rol. Sin embargo, esa inserción no se ve reflejada en beneficios para ellas ya que aún existen vestigios de desigualdad. Todo esto lleva repensar sobre las condiciones de trabajo femenino en produccionesagrarias y con ello el surgimiento de diversas preguntas para poder suplir las áreas de vacancias vinculadas a la temática. Entre los principales interrogantes que surgieron se puede mencionar ¿¿Cuáles son las características que adquieren las formas de contratación de las mujeres en los sistemas productivos de frutas finas y en el de hortalizas? ¿En qué medida contribuyen a sostener ingresos familiares? ¿Se evidencia diferenciación etaria dentro del conjunto de trabajadoras femeninas?

Bibliografía

Benencia Roberto y Aparicio Susana (2014). *Nuevas formas de contratación en el trabajo agrario.* Ediciones CICCUS. Buenos Aires. Argentina.

Bendini, Mónica y Bonaccorsi, Nélida (1998). Con las manos puras. Mujer y trabajo en regiones frutícolas de exportación. Editorial La Colmena.

GariaRamon, MariaDolors (2006). Geografía del Género. En Cap. 15 de *Tratado de Geografía Humana*, Daniel Hiernaux y Alicia Lindón (Directores). Primera edición. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Garrido, Hilda Beatriz (2010). Antropologías. De la diversidad y cambios en la (s) cultura (s).Facultad de Filosofía y Letras. UNT.

Giarracca, Norma (2000). *Tucumanos y Tucumanas. Zafra, trabajo, migraciones e identidad*. Editorial La Colmena. Buenos Aires.

Mingo, Elena (2008). La inserción laboral de las mujeres al trabajo asalariado agrícola en el sector primario, el caso del Valle de Uco, Mendoza. Actas del IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones, Posadas.

OIT. Panorama laboral (2012). El empleo de las mujeres rurales en América Latina.

Rivas, Ana Isabel y Hernández, Claudia Margarita (2012). "Estructura Agraria y Pobreza: Consideraciones y aspectos de la ruralidad en la Provincia de Tucumán (Argentina)". En Revista de Geografía (UFPE) V. 29, No. 1. Brasil.

Silvestre Pereyra (2013). Mercado de trabajo Yerbatero: El tarefero. Un estado de la cuestión. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Cartografía de desastres: El caso de la comuna de Lamadrid – Tucumán

Andrea Margarita Díaz
margaretdiaz20@gmail.com
Walter Manuel Medina
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Inundación, Riesgo, Sistemas de Información Geográfica, Desastres Naturales

Resumen

Las inundaciones registradas en la provincia de Tucumán afectan todos los años a diferentes ciudades y poblados. Prueba de ello es la situación que viven los habitantes de la comuna rural de Lamadrid.La misma se encuentra localizada en el departamento Graneros, al Sudeste de la provincia de Tucumán. Desde el punto de vista fisiográfico, se ubica dentro de la llanura deprimida, con características salinas semiáridas (Zuccardi y Fadda, 1985). A su vez, la misma está ubicada dentro de una cuenca donde el colector principal es el río Marapa, el cual divaga formando una llanura aluvial, generando en su camino meandros. Conforma una red hidrográfica de carácter dendrítico donde la corriente principal es alimentada por afluentes primarios y secundarios (Pedraza Gilsanz, 1996).

En los últimos años, estos eventos hidrometeorológicos se vieron potenciados por el aumento de la superficie transformada, en detrimento del bosque chaqueño y por un inadecuado manejo de los embalses Escaba y Río Hondo. Al hablar de un uso inadecuado, se hace referencia, por un lado, al manejo desafortunado de las compuertas provocando la crecida intempestiva del río Marapa, para el caso del Escaba y para el caso del embalse Rio Hondo, la problemática radica en un escaso o nulo drenaje del mismo, ocasionando un aumento en su superficie. Busnelli (2011) realizó un análisis de los cuatro sistemas fluviales (Salí, Gastona, Medina-Chico y Marapa) que desembocan en forma deltaica en Río Hondo, determinando que los materiales arrastrados, como consecuencia del deterioro por la presión humana en las cuencas, como así también una intensa actividad morfodinámica fluvial son depositados en el embalse y se calcula que en un lapso de 15 a 20 años, la colmatación será total, transformándose en una zona anegada y pantanosa si no se realizan prácticas de mitigación.

Por otro lado, al hablar de deforestación, decimos que "es un proceso que ocurre por pulsos asociados a momentos favorables para la expansión agrícola, ya sea por los precios de los productos, cambios tecnológicos o contexto socio-político" (Gasparri, 2004). En nuestra provincia, la deforestación del bosque chaqueño comenzó durante la segunda mitad del siglo XIX con la consolidación del modelo agroexportador y la expansión de las vías ferroviarias. Hacia 1860 las llanuras encontraron su lugar en el esquema división internacional del trabajo.

La expansión de establecimientos ganaderos significó la instalación de molinos de viento y de los alambrados, donde se hizo necesario el uso de postes y varillas de madera. Las vías férreas se instalaron sobre durmientes de quebracho y el consumo de leña y carbón para uso industrial y doméstico creció exponencialmente a expensas del bosque chaqueño. A comienzos del siglo XX la exportación de quebracho y rollizos superaban las 400.000 toneladas ocasionando el empobrecimiento de las masas boscosas. A partir de la década de 1970 se produce la cerealización de la pampa húmeda y la expansión hacia zonas marginales. El impenetrable chaqueño se vio castigado con topadoras y hacia el año 1990 la presión sobre estas latitudes aumentó con la instalación del cultivo de la soja (Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación, 2007). En la región chaqueña semiárida, la deforestación se localiza en áreas cercanas al umbral de precipitaciones para la agricultura de secano, que ronda los 600 mm, favorecida por el aumento de las precipitaciones ocurridas durante el siglo XX (Grau et al., 2005 b; Minetti y Vargas, 1997 en Gasparri y Grau, 2007)

El presente trabajo se enmarca en la tesis de grado y tiene por objetivo mostrar -como avances parciales de la misma-el volumen pluviométrico que afectó la comuna en los últimos 10 años (periodo 2009-2019).

Para llevar a cabo la investigación se realizó una indagación bibliográfica previamente y se utilizaron datos provistos del Servicio Meteorológico Nacional (SMN), la Estación Experimental Obispo Colombres (EEAOC) y el Instituto Nacional de Tecnología Agroindustrial (INTA). En un primer momento se procedió a ordenar la información obtenida, luego fueron analizados y posteriormente,mediante el uso de diferentes softwares (Google Earth Pro, ArcGis y Quantum Gis) se obtuvieron mapas que muestran la situación en los últimos 10 años de la comuna frente a las inundaciones.

Para la elaboración de la cartografía se consideró necesario utilizar el método de polígonos de Thiessen y el método aritmético para determinar el volumen promedio de precipitación en la cuenca donde se encuentra emplazada Lamadrid. El método de polígonos de Thiessen se puede utilizar para una distribución no uniforme de estaciones pluviométricas, proveyendo resultados más correctos con un área de cuenca aproximadamente plana. Para el caso del método aritmético, se calcula la precipitación media, es decir, la suma de las alturas registradas de lluvia en un tiempo determinado y dividido por el total de estaciones meteorológicas.

Por otro lado, se descargó la imagen Shettle Radar Topography Mission (SRTM por sus siglas en inglés) para generar unMDE (Modelo Digital de Elevación) y extraer a continuación curvas de nivel para poder delimitar el valle de inundación del río Marapa.En este sentido, los Sistemas de Información Geográfica, a través de los Modelos Digitales de Elevación (MDE), brindan herramientas de análisis espacial que permiten identificar estas áreas desfavorables para la instalación urbana (Contreras y Odriozola, 2016)

Bibliografía

Busnelli, J. (2011) Estudios multitemporales informatizados de la colmatación del Embalse de Río Hondo (límite de Tucumán-Santiago del Estero-Argentina) en Revista del Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. UNT. Tucumán-Argentina.

Contreras, F. I. y Odriozola, M, P (2016) Aplicación de modelos de elevación digital para la delimitación de áreas de riesgo por inundaciones. San Luis del Palmar, Corrientes, RCA, Argentina. Contribuciones Científicas GAEA. Volumen 28. Disponible en http://gaea.org.ar/contribuciones/CONTRIBUCIONES2016/11_CONTRERAS_FELIX-ODRIOZOLA_MARIANA.pdf

Gasparri, I. y Grau, R (2005) Patrones regionales de deforestación en el subtrópico argentino y su contexto ecológico y socio-económico en La situación ambiental argentina 2005.

Pedraza Gilsanz, J. (1996) Geomorfología. Principios, métodos y aplicaciones. Editorial Rueda. Madrid.

Zuccardi, R. y Fadda, G. (1985) Bosquejo Agrológico de la provincia de Tucumán. Miscelánea Nº 86. Facultad de Agronomía y Zootecnia. UNT. Tucumán-Argentina.

La organización colectiva de la producción y distribución de los alimentos en tiempos de rapiña neoliberal. El caso de Cardón Esquina y Colonia El Simbolar

Victoria Escobar
Escovictoria14@gmail.com
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud
Universidad Nacional de Santiago del Estero

Palabras clave: Territorio; Organización social; agroecología

Introducción

La Unión de Trabajadores de la Tierra[226], emerge desde el cordón fruti- hortícola del "Gran Buenos Aires", compuesta en su mayoría por horticultores oriundos de Bolivia. Su expansión por el país fue reciente. En el caso de Santiago Del Estero, se constituyó hace tres años, arribando a territorios donde ya existían experiencias organizativas, como son los casos en cuestión[227]: Asociación de Trabajadores Agrarios de Figueroa, ubicada en Cardón Esquina- Departamento Figueroa y Cooperativa El Simbolar, ubicada en Colonia El Simbolar- Departamento Robles. La llegada de la UTT a estos espacios, acogió a las distintas experiencias interactivas y productivas trasmitidas a través de generaciones, como la agroecología con sembradío comensalista, el comercio no mercantilizado como ferias y trueques, y el propio trabajo vivo enmarcado en la economía popular, bajo consignas de luchas a nivel nacional: "Soberanía Alimentaria"; "Tierra para quien la Trabaja", "Basta de Desalojos", entre otras. A su vez dejó al descubierto la hibridación de nociones propias de un visor modernizador-desarrollista impulsado por la histórica presencia estatal y expresada a través del lenguaje, de los vínculos, de la adopción de lógicas mercantiles[228] donde prima la renta, la ganancia y el productivismo a cualquier costo. Por consiguiente, la organización actuó como escudriñador, para localizar estos movimientos continuos de mundos disimiles que aparentan convivencia. Por un lado el de la agroecología, la reforma agraria, el consumo responsable, el trabajo autogestivo; y por el otro, el modelo extractivista, expulsor de mano de obra, donde prima el patronazgo y la explotación. Para dar continuidad a este escenario de develamiento, nos

226 De aquí en adelante, abreviado UTT

227 estas prácticas de organización social asociativa y producción reciprocas, la enmarcaremos en la Economía Popular, entendiendo a esta como producto de la creatividad para la sobrevivencia de sectores poblacionales descartados por la economía de mercado capitalista y las normas estatales que le sustentan, al privilegiar la propiedad antes que la vida. Estas experiencias, para perdurar en el tiempo, necesitan de la transformación de la subjetividad, no solo su estrategia material para la sobrevivencia (Segato, 2008)

228 Cuando hablamos de lógicas mercantiles, nos referíamos a la explotación al máximo de todos los recursos disponibles para la producción de un único cultivo demandado por el mercado, ya sea por su auge de precios o por la capacidad de absorción del mismo, eliminando la variedad fruti-hortícola por cada estación. Además hablamos de una comercialización cuyos precios son impuestos por el estado, las cadenas trasportistas (intermediarios) o las cadenas mayoristas, sin posibilidad de negociación, lo que en reiteradas veces desemboca en estafas e incumplimiento del "contrato de palabra".

valdremos de las categorías *pensamiento en conversación*[229] y *mundos vividos*[230], propuestos por las autoras Rita Segato y Julieta Quirós respectivamente. Dichas categorías nos permitirán conjugar aspectos propios de la formación académica con experiencias situadas, ya que somos nativos del campo que indagamos; generando así un dialogo tenso entre el mundo del saber práctico y teórico e instándonos al permanente extrañamiento[231].

Ya realizadas estas aclaraciones, daremos paso a una breve caracterización de nuestra las dos localidades, donde se desplazan nuestros sujetos socioculturales de análisis y sus respectivas estrategias de producción y distribución de los alimentos, siendo estos nuestros propios compañeros y compañeras.

La organización como visor del proyecto de desarrollo rural y su continuidad en el tiempo. Colonia El Simbolar…

Colonia El Simbolar, es una localidad ubicada en el departamento Robles, perteneciente a la zona de riego de la provincia de Santiago del Estero, que fue constituida a través de la colonización y rehabilitación llevada a cabo por la Corporación del Rio Dulce desde 1966, en el marco de la Alianza para el Progreso[232]. Dicho proyecto se gestó en un contexto donde los Estados Unidos sostenía su hegemonía mediante los organismos de crédito, como el FMI y el BID. Así pues, aparece como fundamental el proceso de modernización bajo el dominio del capital. La planificación de la Corporación del río Dulce, tuvo como objeto contribuir al inmediato progreso económico y social a largo plazo de los países de América Latina. Para ello, partió de la conversión de un bien escaso, el agua, en un bien permanente a partir de las obras de infraestructura. La idea central del proyecto se basaba en la transformación agraria a través de la organización de una estructura productiva por medio de explotaciones familiares capitalizadas, es decir, con maquinarias, acceso a crédito, asistencia técnica, con posibilidades de comercialización e industrialización de la producción. A pesar de asegurar a los agricultores la propiedad de la tierra y considerarla como un factor importante de producción, existió

229 Segato considera la conversación como el medio más fértil para pensar y elaborar conocimiento, allí es donde se establecen los límites con el otro, dentro del embate de posiciones. Este pensar en conversación se contrapone a la concepción productivista, cuantificadora, evolucionista de superación de etapas propuesta por la academia, borrando la marca de autoría.

230 Para Quiros, considerar lo social como proceso vivo, implica entender las perspectivas nativas como un punto de vista vivencial, donde se ponen en juego explicaciones, atribuciones de intención justificación sobre la acción propia y ajena, acuerdos y desacuerdos en torno a esas explicaciones, alianzas, tensiones y rupturas

231 El extrañamiento hace referencia a una práctica antropológica en donde existe una tensión entre un nosotros y otro; además hace referencia a un elemento cualitativo, a una unidad contradictoria al ser aproximación y distanciamiento. (Lins Ribeiro, 1989).

232 John Kennedy, propondría el programa "Alianza para el Progreso" y alentaría el cambio democrático y el desarrollo económico y social en América Latina; a su vez dicho programa, estaría respaldado por una nueva estrategia de seguridad, ya quela hipótesis de la agresión extra continental quedaría acéfala. En consecuencia ésta fue reemplazada por la nueva "Doctrina de Seguridad Nacional", postulando que las fuerzas armadas de los países americanos se constituyeran en aliadas del gobierno norteamericano en la lucha contra la subversión, así también impulsando un nuevo programa de desarrollo para evitar la comunicación, y garantizar el progreso económico y social. Así pues, nació la Corporación del Rio Dulce para promover el desarrollo agrario e industrial del área de influencia del Río Dulce, y asegurar un proceso de expansión de su patrimonio, con fines de lograr una sostenida. y armónica elevación del bienestar de la comunidad. La corporación sería una entidad autárquica con personalidad jurídica de derecho público y privado; que funcionó conforme a las disposiciones de la ley provincial 3.363, sancionada en Santiago del Estero, el 10 de Marzo de 1966.

siempre una dependencia de los insumos provenientes de las matrices de las empresas extranjeras; los fertilizantes, los agroquímicos y las semillas, con las variedades aceptadas en el mercado, eliminando la diversidad de alimentos e introduciendo el monocultivo. Actualmente los sujetos-actores que conforman la cooperativa y a su vez la UTT, son hijos y nietos de aquellos primeros colonos que en los tiempos de la alianza para el progreso, reproducen y/o reprodujeron las lógicas mercantiles e individualistas enseñadas por el mercado en complicidad de un estado de facto y neoliberal[233]. Sin embargo van derrumbando colectivamente esos esquemas para la consolidación de alternativas de producción, comercialización y consumo; o mejor dicho volver aquellas prácticas históricas que quedaron sometidas a un sistema económico hegemónico[234]. Decimos esto, porque la salida a problemas estructurales e históricos, como la pérdida total de la cosecha por las condiciones de laboreo a cielo abierto, sujetas a los cambios climáticos, o los bajos precios impuestos por las cadenas de supermercados y los intermediarios (se podrían dar ejemplo los precios de este año, el taco de 40 kilos de zanahoria a $4, la bolsa de cebolla de 25 kilos a $6 y el kilo de zapallo criollo 0.25 centavos), están siendo solucionados de forma colectiva, comunitaria, que va más allá del asociativismo.

Sobre Cardón Esquina…

El origen del nombre del Departamento Figueroa, se remontaría a la vieja encomienda concedida en 1703 al Gral. Don Juan de Paz y Figueroa, situada a orillas del Salado. En este departamento se encontraría uno de los pueblos indios más importantes de la propiedad de la Real Corona (Basualdo, 1980), esto podría explicar que aun en la actualidad, dicho departamento conforma junto a Silípica y San Martín, el núcleo duro de población quichua hablante de la provincia.

Para acercarnos a la actualidad, utilizaremos los datos censales entre 1990 y 2001, que nos permiten caracterizar la población como dispersa, siendo en su mayoría habitantes de sexo masculino, concentrada en un rango etario entre los 9 y 29 años. Territorio compuesto de EAPS sin límites definidos, los cuales acarrean conflictos por la tenencia de la tierra, como consecuencia de la revalorización de estas debido a la expansión de la frontera agropecuaria. Zona de secano con abundante vegetación nativa, dando paso a la apicultura, contiene superficie extensa de bañados, posibilitando la cría de ganado rumiante específicamente caprino. A su vez, se practica la agricultura en pequeña escala, predominando la alfalfa, seguida por el algodón. Esta caracterización en algunos casos queda obsoleta, ya que en la

233 En el mismo periodo de puesta en marcha de la Corporación del R.D, se sucedieron dos golpes de estado, donde fueron derrocados los presidentes Arturo Frondizi y Arturo Iliael 29 de marzo de 1962 y el 28 de junio de 1966 respectivamente.
234 Cuando hablamos de capitalismo mundial nos referimos a la organización del trabajo para producir mercancías para el mercado mundial; a su vez, se trata de un eje de explotación, de conflicto social, y no solo como la relación de venta y compra de la fuerza del trabajo.

actualidad son reiterados los conflictos por la tenencia de la tierra y más recurrente la migración por trabajo estacionario, donde los hombres se desplazan hacia el sur del país, a la desflorada del maíz o la cosecha de arándanos, quedando las mujeres más de la mitad del año a cargo todas las actividades.

Dentro de este extenso departamento, ahondaremos sobre el escenario de Cardón Esquina, ubicado en el centro del departamento Figueroa que está en su mayoría compuesto por 230 familias en un territorio de casas-rancho, desordenadas sobre un bosque xerófilo de plantas medianas adaptadas al calor extremo y al salitre del suelo. Muchas familias son pequeños horticultores, como mencionábamos arriba. Se compone de trabajadores rurales, migrantes estacionales ("golondrinas") que viajan en cuadrillas hacia la pampa húmeda Argentina en verano, directo a terrenos de empresas multinacionales o particulares, principalmente para el desflore del maíz.

Los compañeros de la asociación que hoy forman parte de la UTT, en sus inicios fueron peones golondrinas que fueron organizándose para construir algunas herramientas legales, que les brindaría protección ante sus contratantes; sin embargo, ante la aparición de nuevos escenarios (como los desalojos anteriormente mencionados), se expandió el horizonte organizativo. Ante este caso, y por falta y de información precisa sobre la metamorfosis continua del espacio, decidimos comentarlo en la oralidad de la futura exposición.

Sobre nuestro marco teórico-conceptual

Como parte de los procesos de reestructuración y reconfiguración en curso, emergieron nuevos actores y/o movimientos sociales que construyeron sus identidades socioculturales y sus demandas en torno a aspectos étnicos, sexuales, territoriales, éticos y ambientales (Vargas Soler, 2009). Asimismo, como contrapartida, parecen estar re-emergiendo y ganando importancia una variedad de formas no estatales y no capitalistas de producción y organización como las denominadas prácticas económicas populares, solidarias y comunitarias.

En este sentido, abordaremos estas prácticas de organización social asociativa y de producción reciprocas, a partir de la economía popular, particularmente de la producción popular; concibiéndola como aquellas prácticas económicas que no se presentan por fuera de las reglas del capitalismo global que nos rige, ni mucho menos se posiciona como sistema que lo desplace, sin embargo es parte de una propuesta superadora de organizar y concebir al trabajo (que dicho sea de paso, es nuestro recurso disponible por excelencia, para generar estrategias de supervivencia) como un bien comunitario, que busca atender necesidades de la comunidad antes que concentrarse en el lucro. Una característica esencial, señalada por Martinez (2015), es que el actor-sujeto de la economía popular, no se constituye como el trabajador informal que busca insertarse al mercado en condiciones de dependencia, sino productor popular, es aquel trabajador o grupo de trabajadores, libres de organizar su trabajo,

sin depender en forma directa de un empleador, pero a quienes el capitalismo le bloquea el acceso a la comercialización digna; a la tierra cuando la necesitan, sea factor de producción o lugar para vivir; a la financiación en condiciones ventajosas y a recibir transferencia de tecnología.

A tales escenarios se agregaría la ausencia del Estado a través de políticas públicas estructurales a largo plazo, o su presencia, rompiendo el tejido social creado para la solución de problemas. Cabe diferenciar también, que decir economía popular no es sinónimo de economía social, ya que esta última es presentada por Coraggio (2011) como el tercer sector, entre la economía de mercado y la estatal, cuya expresión más representativa es el movimiento cooperativista. Su carácter social es atribuido por los valores que la enarbolany su aspiración a comunidades sustentables en armonía con la naturaleza; esto no significa que la economía popular no contenga valores, y que no se pueda organizar alrededor de cooperativas, sino que la distinción tajante, es la manera de la organización del trabajo, las formas de subsistencia que se plantean los históricamente excluidos, y las prácticas que siguen sosteniendo sin ser categorizadas, como es el caso de la agroecología.

En este escenario, el gran desafío como cientistas sociales, militantes, activistas y ciudadanos, es pensar e impulsar modelos alternativos al capitalismo, ya sea que convivan con este sistema o lo suplanten; distinguiéndose así de las soluciones dadas por el mismo modelo conocidas como el de "la Revolución Verde".

Bibliografía

Alianza para el progreso (1961), "Documentos oficiales emanados de la reunión extraordinaria del consejo interamericano económico y social al nivel ministerial. Punta del Este", Uruguay.

Obras del Rio Dulce (1967), Corporación del rio dulce, Santiago del Estero.

Coraggio, Jorge Luis (2011); "Economía social y solidaria. El trabajo antes que el capital". Quito, Ecuador, Edición Abya Yala.

Dargoltz Raúl (2003), "Hacha y Quebracho, historia ecológica y social de Santiago del Estero. Sgo del Estero", Maros Vizzoso Editores.

Lander, Eduardo (2000); "Saberes coloniales y eurocéntricos". En "La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas".

Edgardo Lander (comp.) Buenos Aires, Argentina, CLACSO.

Lins Ribeiro Gustavo (1989); "Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica". En "Cuadernos de Antropología Social" Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Martinez Enrique (2015); "Animémonos y vamos. Hacia la economía popular. Una política integradora de los sectores excluidos y la clase media, más allá del lucro". IPP, Buenos Aires.

Quiros, Julieta (2014); "Etnografiar mundos vividos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza antropológica".

Segato Rita Laura (2008); "Solidaridad y capitalismo colonial moderno, Otra economía".

La expansión de las plantaciones forestales y sus efectos en el espacio agrario y natural de la provincia de Misiones

Paola Vanesa Herrera
paovanh_2007@hotmail.com
Departamento de Geografía-UNT
Instituto de Estudios Geográficos-UNT

Palabras clave: Forestación, Cambios del uso de la tierra, Deforestación, Misiones

Resumen[235]

En los estados latinoamericanas, la perdida de vegetación natural constituye una de las problemáticas más serias consecuente a la acción combinada de una serie de procesos - la agricultura migratoria, la tala ilegal, los grandes emprendimientos ganaderos y agrícolas, una industria maderera en expansión y los estructurales problemas de tenencia, acceso y uso de los recursos naturales– que actuaron conjuntamente para devastar millones de hectáreas en las últimas décadas. Frente a estas circunstancias, el pedido de soluciones a mediano y largo plazo llevó a los países desarrollados o países centrales a proyectar un mensaje a fines del siglo XX, vehiculizado por los organismos financieros multilaterales y la cooperación técnica internacional, que enfatiza el valor de las *tareas de forestación y reforestación* para recuperar la biomasa, suplir la oferta maderera y luchar contra el cambio climático(Glesinger, 2007)

Atendiendo a este mensaje, en el transcurso de la década de los sesenta del siglo XX, América Latina comenzó a incursionar en la silvicultura industrial a través del despliegue de las medianas y grandes empresas forestales, provenientes de los países centrales. Estos flujos de inversiones lograron establecerse primero en Brasil y Chile, y más tarde se direccionaron hacia otros países latinoamericanos, principalmente donde se contaba con incentivos y apoyo normativo estatal (Haltia y Keipi, 2000).

El apoyo normativo constituyó un mecanismo tendiente a captar las inversiones foráneas y a la vez reforzar el proceso forestal expansivo. El Estado intervino directa e indirectamente en la silvicultura comercial mediante un amplio abanico de herramientas legales tales como los préstamos y subsidios financieros reintegrables, incentivos tributarios, reintegro de costos, entre otros; en muchos casos, sin una contabilidad apriori y posteriori satisfactoria de costos y beneficios (cfr. Laarman, 2000).

235 Este trabajo constituye parte de los resultados de la Tesis "La Silvicultura en el contexto agrario del Norte Grande Argentino. Características y desarrollo hacia fines del siglo XX y comienzos del XXI" para optar el grado de Licenciada en Geografía. Las tareas realizadas para cumplimentar los objetivos de la investigación fueron realizados en el marco de un Proyecto de Investigación financiado por SCAIT-UNT "Territorio y Ruralidad en la Provincia de Tucumán: dinámicas socioproductivas, parcelamiento rural y acceso a la tierra" (H634) dirigido por la Dra. Ana Isabel Rivas.

En el caso argentino, históricamente la silvicultura constituyó una actividad de escaso peso en la estructura productiva al representar solo el 2% PBI. Las dos vertientes de esta actividad no compitieron entre sino que se complementaron: la silvicultura tradicional apoyada en la extracción del bosque autóctono y la silvicultura comercial caracterizada por una gestión forestal meramente sostenida sobre aquellas especies exóticas de rápido crecimiento (Cozzo, 1976). El bosque nativo provee de energía al mercado local (carbón vegetal y leña) y de maderas duras-semiduras de elevada calidad para la industria del mueble, en cambio, las maderas blandas de las plantaciones forestales abastecen a la industria celulósica-papelera y de la construcción.

Al centrarnos en la silvicultura comercial es conveniente señalar que la misma comenzó a practicarse desde mediados del siglo XX hasta nuestros días y su desarrollo obedece a una serie de políticas estatales de fomento forestal lanzadas por el Gobierno Nacional con el objetivo de *"darle un rumbo forestal al país"* que en otras palabras se orientaba a reducir las importaciones de madera blandas, escasas en el territorio nacional y generar, a la vez, un saldo exportable(Bercovich, 2000). Por lo tanto, la silvicultura comercial en Argentina es de larga data que puede remontarse a la vigencia de la Ley Forestal Nacional 13.273/48 que establecía créditos blandos y exenciones impositivas para el logro de plantaciones forestales. Esta política promocional fue acompañada por otros planes forestales de distintos alcances en materia crediticia e impositiva que generó magros resultados, situación que fue revertida con la puesta en marcha del RPPF y la Ley Nacional 25.080 en el periodo neoliberal y la primera década del XXI (Castigman, 1998; Herrera y Hernández, 2009) Comparativamente, la Ley 25.080 obtuvo mayores logros que su antecesora o RPPF debido a que el ritmo de forestación se quintuplicó. El éxito de la Ley 25.080 debe ser buscado en los múltiples instrumentos utilizados para captar la atención de los silvicultores como lo fue en este caso las desgravaciones impositivas, la estabilidad fiscal y los aportes no reintegrables.Atendiendo a las cifras aportadas por el Censo Nacional Agropecuario 2002 las plantaciones forestales cubrían una superficie de 1.007.976 hectáreas concentradas en el litoral fluvial destacándose las provincias de Misiones y Corrientes con más de la mitad de la superficie forestal nacional.

Esta propuesta tiene como objetivo analizar el desarrollo forestal en la provincia de Misiones con hincapié en los factores que facilitaron el proceso y las repercusiones que desencadenóen el territorio. Entre las interrogantes que guiaron la investigación podemos destacar ¿la expansión de las plantaciones forestales constituyó una respuesta a un contexto de crisis? ¿Qué factores favorecieron o limitaron la expansión forestal? ¿el impacto espacial del monocultivo forestal mantiene o no cierta similitud con aquellos procesos que desencadeno el monocultivo de soja en el Chaco Semiárido? Entre las fuentes documentales que se consultó cabe resaltar la bibliográfica científica (artículos de divulgación en revistas nacionales e internacionales), publicaciones oficiales del INDEC tales como los últimos Censos Agropecuarios, los anuarios estadísticos forestales y agrícolas publicados por SAGPyA y, finalmente, los informes técnicos de bosque nativo y deforestación publicados por la Dirección

de Bosques de la Nación e INTA. La información permitió la elaboración de cartografía temática que fue triangulada con la información y la cartografía resultante del procesamiento e interpretación de imágenes satelitales LANDSAT 5 TM, LANDSAT 7 ET+ y LANDSAT 8 OLI-TIRS obtenidas de las plataformas INPE y Servicio Geológico de USA.

Sin duda alguna, la provincia de Misiones fue la más beneficiada por los subsidios de los regímenes de promoción forestal, por ende logró incrementar su superficie forestal con especies de rápido crecimiento.El mencionado crecimiento responde a numerosos factores: i) la gran aptitud forestal de este territorio que se refleja en la disponibilidad de profundos suelos aluviales y abundantes precipitaciones, aspectos naturales altamente condicionadores del desarrollo potencial y efectivo de las especies exóticas de rápido crecimiento; ii) éste territorio provincial cuenta con una histórica trayectoria forestal y grandes plantas integrales celulósica papeleras - por ejemplo: Alto Paraná, Celulosa Puerto Piray y Papel Misionero - que dieron un impulso a la implantación de coníferas, materia prima esencial para diversificar la calidad de sus productos e incrementar la competitividad, mediante la adhesión a los distintos programas nacionales o provinciales de desarrollo forestal que permitía asegurar un abastecimiento maderero continuo y, iii) las reiteradas crisis de sobreproducción y caída de precios de aquellos cultivos tradicionales (té y yerba mate) que generó la necesidad en los productores a replantearse una reconversión productiva mediante el reemplazo de unos cultivos por otros que tenían, en ese momento, excelentes perspectivas en el mercado nacional e internacional como lo es el caso de las plantaciones forestales.

La expansión forestal en el espacio agrario misionero desencadenó los mismos procesos agrarios registrados en el Chaco Semiárido pero con algunas manifiestas diferencias. La superficie implantada y de pasturas manifestó un crecimiento considerable pero, comparativamente, inferior a la que vivenció la llanura chaqueña y estuvo jalonado, principalmente, por los programas estatales de incentivos, por las inversiones de empresas transnacionales y por el aumento productivo del tabaco y de las plantaciones forestales y, no así, por el dúo soja-trigo típico del ambiente chaqueño.

El desmonte o habilitación de nuevas tierras, al igual que en el Chaco Semiárido, está acarreando serios problemas ambientales porque la perdida de cobertura forestal nativa atenta contra la biodiversidad y el empobrecimiento de los suelos que constantemente se ven afectados por la erosión hídrica a causa de estar bajo el dominio de un clima subtropical húmedo. Sin duda, las tareas de forestación y reforestación han significado un retroceso de la frontera forestal nativa (límites del bosque nativo) y un avance de la frontera forestal foránea o no nativa (límites del bosque implantado) lo que significa que hay una competencia entre estas dos formaciones forestales y no así una complementariedad que coadyuve a la sustentabilidad del territorio y de las practicas forestadoras.

Estas plantaciones no solo compiten con el bosque nativo sino también con los cultivos tradicionales y de arraigo en el espacio agrario misionero tal es el caso del cultivo de la yerba mate y del té, es decir que hay claros procesos de sustitución de cultivos similar al caso que se

manifestó entre la soja y el cultivo de algodón en el ambiente chaqueño y santiagueño. Sin embargo, es preciso resaltar que la sustitución y la expansión de frontera forestal foránea es diferencial dentro del mismo espacio misionero

Bibliografía

Bercovich, Néstor (2000). *Evolución y situación actual del complejo forestal en Argentina*. División de Desarrollo Productivo y Empresarial de la Comisión Económia para América Latina y el Caribe – Centro Internacional de Investigación de Investigación para el Desarrollo. Buenos Aires, Argentina.

Castigman, María Isabel (1998). "La promoción Forestal en la República Argentina". *Revista Fave* 12. Vol 2. pp 17-27. Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad del Litoral. Santa Fé.

Cozzo, Domingo (1976). *Tecnología de la forestación en Argentina y América Latina*. 1° edición. Editorial Hemisferio Sur. Buenos Aires.

Secretaria de Agricultura, Ganadería y Pesca (2014). Estadísticas Ley 25.080. Superficie en hectáreas realizadas por año y por provincia. Periodo 2000-2014. Buenos Aires.

García, Ariel (2011). "Adaptaciones frente a una relación asimétrica: agricultores familiares y agroindustrias en el nordeste de Misiones (Argentina)". *Estudios Socioterritoriales. Revista de Geografía* Nº 10, jul-dic 2011, pág. 41-64. Centro de Investigaciones Geográficas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires

Glesinger, Egen (2007). "El papel de la silvicultura en el desarrollo económico mundial".*Revista Unasylva N° 226/227*. FAO. Roma.

Herrera, Paola y Hernández, Claudia (2009). "El bosque cultivado en el Norte Grande Argentino: Características y evolución espacial". *Actas del XII Encuentro de Geógrafos de América Latina*

Laarman, Jan G (2000). "Políticas gubernamentales que afectan a los bosques en América Latina". En KARI, Keipi (Editor). *Políticas forestales en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, DC.

Montenegro, Celina et (2008). Perdida de bosque nativo en el periodo 1998-2006 en la región selva misionera. Superficie deforestada, destino de las áreas y características dasométricas de los bosques sustituídos. Dirección de Bosques. Secretaria de Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación. Buenos Aires

Olli, Haltia y KARI, Keipi (2000). "Financiamiento de inversiones forestales en América Latina. El uso de incentivos". En KARI, Keipi (Editor). *Políticas forestales en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, DC.

Rau, Víctor (2008). "La yerba mate en Misiones. Estructura y significados en una producción localizada". *Actas del IV Congreso Internacional de la Red SIAL*. Mar del Plata.

Schiavoni, Gabriela (2005). "La construcción de los ´sin tierra´ en Misiones, Argentina". *Revista THEOMAI, N° 12*, segundo semestre 2005. Red de Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo, UNQ. Buenos Aires.

Conocimiento campesino y aprovechamiento forestal del bosque nativo en el departamento Graneros-Tucumán

Lic. Paola Vanesa Herrera
paovanh_2007@hotmail.com
Instituto de Estudios Geográficos – UNT

Palabras clave: Conocimiento, Campesino, Bosque Nativo, Aprovechamientos

Resumen[236]

El territorio argentino experimentó, desde mediados del siglo pasado, transformaciones significativas en su espacio agropecuario y en los diversos eslabones que conforman actualmente el sistema agroalimentario nacional. Estas transformaciones estuvieron configuradas o intensificadas en el marco de las políticas de ajuste estructural de la década del noventa y, entre ellas, las políticas de desregulación y la apertura al mercado exterior fueron las que repercutieron de manera directa sobre la actividad agraria agudizando procesos que ya se venían observando desde los años setenta.

Evidentemente, entre los cambios resulta destacable mencionar el aumento desmesurado de la productividad y la rentabilidad agraria por responder a un contexto político-económico favorable en materia de mercado, políticas de atracción a capitales multinacionales, tecnificación y modernización agropecuaria y la incorporación de nuevos actores a la esfera productiva. El factor mercado propició una rentabilidad estimulante para el sector agrícola con aquellos cultivos de elevada demanda internacional: las oleaginosas y los cereales que, en los últimos decenios, advierten registros con marcada tendencia al crecimiento progresivo (superficie y volumen) tanto en la región pampeana como extrapampeana.

El mencionado comportamiento mantiene un fuerte paralelismo con diversos procesos que conjuntamente transformaron el paisaje y la estructura agraria, con huellas hoy visibles y una presencia innegable que conlleva a considerarlos como indicadores o parámetros de cambio. Entre los procesos que irrumpen y alteran las viejas estructuras productivas, fundiarias y agrosociales se destaca la agriculturización y simplificación del espacio productivo, el desplazamiento de la ganadería a áreas marginales, la sustitución de cultivos tradicionales, la expansión de la frontera agropecuaria en desmedro del bosque nativo y la ganadería de monte, la maquinización y el uso de modernas técnicas agrícolas (agroquímicos, semillas transgénicas, siembra directa, etc) y la presencia de capital multinacional que trajo aparejado la concentración de la tierra y la expulsión de los actores más vulnerables.

236Este trabajo constituye un adelanto de la Tesis de Posgrado "Campesinado y Bosque Nativo: aprovechamientos múltiples del recurso forestal en el Este Tucumano y Oeste Santiagueño en los inicios del siglo XXI" para acceder al grado de Doctora en Ciencias Sociales orientación Geografía. La tareas realizadas para cumplimentar los objetivos de la investigación fueron realizados en el marco de un Proyecto de Investigación financiado por SCAIT-UNT "Territorio y Ruralidad en la Provincia de Tucumán: dinámicas socioproductivas, parcelamiento rural y acceso a la tierra" (H634) dirigido por la Dra. Ana Isabel Rivas.

Atendiendo a estas transformaciones se advierte, actualmente, en el norte argentino una estructura productiva débil y vulnerable a las lógicas del capitalismo global sostenida en las actividades agropecuarias y agroindustriales (caña de azúcar, algodón, tabaco, yerba mate, etc) y de la expansión espacial y productiva de los cultivos de oleaginosas y cereales, principalmente, en el centro-oeste del norte argentino en el área del Chaco Semiárido, con especial énfasis en el *Umbral al Chaco.* Esta área comprende un ambiente intermedio generado entre las Sierras Subandinas y la planicie chaqueña y presenta como tal una zona de transición entre las condiciones agroclimáticas semihúmedas del Oeste y las semiáridas del Este (Reboratti, 1992; Prudkin, 1996). Además, en ella se registró los mayores valores del crecimiento espacial de la soja, principalmente el Este tucumano, el Oeste santiagueño y el sector Centro-sur de Salta; y su avance estuvo acompañado, en un primer momento, por fenómenos de desmonte o deforestación del bosque nativo proceso denominado por Bruniard (1979) y Reboratti (1992) como *expansión de la frontera agropecuaria* y, en un segundo momento, el proceso de sojización tomó otra modalidad expansiva a través de la sustitución de cultivos y el desplazamiento de la ganadería hacia áreas marginales.

La agriculturización configuró una estructura agraria polarizada y dicotómica, en un extremo las grandes explotaciones fuertemente capitalizadas y por el otro, las explotaciones de los pequeños productores y del sector campesino (Rivas, 2008). Las explotaciones campesinas son unidades domésticas de producción basadas en el trabajo familiar y cuya baja dotación de medios de producción le impedirán superar el umbral de la acumulación (Tsakoumagkos, 1987).Éstos sujetos sociales son los más perjudicados frente a la tecnificación del agro, la concentración de la tierra y del capital porexplotar tierras marginales y tener un acceso limitado a los factores de producción y por mantener también una elevada dependencia con el ambiente natural en el que se halla inmerso principalmente con los recursos forestales, el agua y la tierra (Echeverría, 2000). No obstante, el campesino posee una gran plasticidad social porque no solo subsiste modificándose, adaptándose y utilizando las posibilidades que le ofrece la misma expansión del capitalismo y las continuas transformaciones del sistema sino que subsiste por las grandes ventajas que posee su forma de producción en lo que respecta a la racionalidad ecológica en materia de manejo de los recursos y del trabajo.

Los procesos de inserción del campesinado en su matriz social poseen un contexto ecológico específico que vincula un aprendizaje como ser social al conocimiento de los procesos biológicos en que se inserta la producción de su conocimiento (Sevilla Guzmán, 1993). El saber campesino se aprende en la heterogénea ligazón entre grupo doméstico y el grupo de trabajo. Es un modo de conocer adquirido a lo largo de un proceso de socialización y transmitido a través de sucesivas generaciones. La base de este conocimiento es la observación de los fenómenos y el establecimiento de ciertas regularidades a partir de sucesiva pruebas de ensayo y error, es decir, el conocimiento del sistema de trabajo es resultado de la interacción donde la lógica inductiva es aprendida en la medida que se ve hacer y se escucha para poder realizar una determinada practica y transmitirla a lo largo de las relaciones de

parentesco y vecindad (Toledo, 1992). Sin duda, los campesinos necesitan medios intelectuales para realizar una correcta apropiación de los sistemas ecológicos. El conjunto de conocimientos que los campesinos ponen en juego para explotar los recursos naturales se convierte en decisivo y, además, tiene un valor sustancial para clarificar las formas en que los campesinos perciben, conciben y conceptualizan los ecosistemas de los que ellos dependen para vivir. Más aún, en el contexto de una economía de subsistencia, este conocimiento de la naturaleza se convierte en un componente decisivo en la implantación de la estrategia campesina de supervivencia basada en el uso múltiple de los recursos naturales. En otras palabras, la necesidad de sobrevivir en un medio adverso con falta de oportunidades puede presionar a las familias campesinas a utilizar los recursos naturales para cubrir necesidades básicas u obtener ingresos adicionales que les permita su reproducción.

El bosque nativo es un escenario natural que forma parte de la realidad social no es algo externa a ella (Ayala, 2016). La dependencia entre campesino- bosque natural responde al hecho de que último constituye *"el medio de vida de esta población al ofrecerle una amplia gama de bienes y servicios económicos, sociales, ambientales y culturales"* (Brown y Levy Hynes, 1995:189). No obstante, el campesino se halla frente al dilema de que el capital forestal poco a poco se retrae por la tala indiscriminada, los incendios forestales inducidos y la conversión definitiva a otros tipos de uso de la tierra; procesos que ponen en riesgo no solo el medio de vida de los campesinos sino también la pérdida irremediable del complejo prácticas-valores del conocimiento campesino (Maini, 2007; Marghescu, 2007).

El bosque nativo son sistemas naturales complejos caracterizados por su multifuncionalidad y por ofrecer beneficios tangibles e intangibles. Los bienes y servicios (productivos, de protección y de recreación) que el bosque ofrece a los pobladores se denominan *usosmúltiples*; los cuales constituyen la base sobre la que se ejecutaran o realizaran una amplia gama de *aprovechamientos* por parte de los campesinos o cualquier otro sujeto social (Leach y Fairhead, 1994 cit. Warner, 2007). Siguiendo a Ayala (2016) el recurso forestal esta mediatizado por el sujeto a través de la producción de representaciones que guían su accionar, actitud, comportamiento y percepción donde la imagen dominante es la de un bosque no visto únicamente como proveedor de productos forestales madereros y no madereros sino como soporte de una cultura que vive en él.

Esta propuesta tiene como objetivo examinar las articulaciones existentes entre el sector campesino y el bosque nativo remanente del proceso de expansión agropecuaria en el Departamento Graneros- Provincia de Tucumán, con hincapié enlos distintos saberes del campesino que entran en juego en el practica delaprovechamiento forestalque realiza este sujeto social sobre los recursos madereros y no madereros que ofrece potencialmente el bosque; situación que nos lleva a preguntarnos ¿Qué tipos de saberes etnobotánicos presenta el campesinado del nordeste de Graneros? ¿Qué factores facilitan la pervivencia del conocimiento y prácticas culturales forestalesde los campesinos? ¿De qué manera, el bosque nativo favorece la reproducción y persistencia de las unidades campesinas frente a los avatares

o cambios del agro?Esta área se ha seleccionado por presentar una convergencia de problemáticas dignas de interés, entre ellas, la existencia de procesos de retracción, degradación y fragmentación del bosque nativo consecuente a los fenómenos de expansión de la frontera agropecuaria y otros tipos de cambios de usos de la tierra.

Entre las fuentes documentales que se consultó cabe resaltar la bibliográfica científica (artículos de divulgación en revistas nacionales e internacionales), publicaciones oficiales del INDEC tales como los últimos Censos Agropecuarios y, finalmente, los inventarios/informes técnicos de bosque nativo y deforestación publicados por la Dirección de Bosques de la Nación. La información permitió la elaboración de cartografía temática que fue triangulada con la información y la cartografía resultante del procesamiento e interpretación de imágenes satelitales LANDSAT 5 TM, LANDSAT 7 ET+ y LANDSAT 8 OLI-TIRS obtenidas de las plataformas INPE y Servicio Geológico de USA. Finalmente, el trabajo de campo tuvo dos fases: la primera fase hizo hincapié en la realización de entrevistas a la población campesina y, también, la observación del paisaje de los distintos parajes rurales seleccionados por muestreo y la segunda fase, tuvo como fin las mediciones, identificaciones y registro sobre las características estructurales y florísticas del bosque nativo. Las preguntas de las entrevistas se orientaron a recopilar información que devele el proceso de ocupación de las tierras (forestales o no), las actividades agropecuarias practicadas por la familia campesina, su parcial/total articulación con el bosque nativo, los saberes etnobotanicos de los campesinos y los aprovechamientos forestalescon fines energéticos, artesanales y medicinales.

Bibliografia

Ayala, Miryan (2016). Desarrollo rural y extensión rural: bosques nativos, colonias rurales y representaciones sociales en la provincia de Formosa. La Colmena. Buenos Aires.

Brown, A. y Levy Hynes, A (1995). "El bosque como fuente de recurso para la comunidad campesina de las selvas de montañas del Noroeste Argentino". BOLSI et.al. Actas del I Congreso de Investigación Social. Facultad de Filosofía y Letras

Echeverría, Rubén G (2000)."Opciones para reducir la pobreza rural en América Latina y el Caribe". Revista CEPAL 70, abril 2000, pp. 147-160.

Leach, M y Fairhead, J (1994). The forest islands of Kissidougou: social dynamics of environmental change in West Africa´s forest-savannahmosaic.Londres: Administración de Desarrollo de Ultramar.

Maini, Jagmohan (2007). "Desarrollo sostenible de los bosques". En Revista Unasylva Nº 226/227; Vol. 58, Roma: FAO.

Marghescu, Tamás (2007). "La protección de los recursos forestales durante la transición a la economía de mercado".Revista Unasylva Nº 226/227; Vol. 85; Roma: FAO.

Prudkin, Nora (1996) "Umbral al Chaco: una opción en la encrucijada". En Reboratti, Carlos (compilador) De Hombres y Tierras. Una historia ambiental del Noroeste Argentino. Proyecto Desarrollo Agroforestal en Comunidades Rurales del Noroeste Argentino. Salta

Reboratti, Carlos (1992). "Ambiente, Producción y Estructura Agraria en el Umbral al Chaco". Estudios Geográficos. CSIC. Madrid.

Rivas, Ana Isabel (2008) "La distribución de la tierra en el Norte Grande Argentino: persistencias y cambios". Actas de X Jornadas Cuyanas de Geografía. Instituto de Geografía, Departamento de Geografía y Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Sevilla Guzman, E y Gonzalez Medina, M (1993). Ecología, Campesinado e Historia. Editorial La Piqueta. Madrid.

Tsakoumagkos, Pedro (1987). "Sobre el campesinado en Argentina". Revista Argentina de Economía Agraria, Vol. I, Tomo II, Buenos Aires, pp229-269.

Warner, Katherine (2007). "La actividad forestal y los medios de vida sostenible". Revista Unasylva Nº 226/227; Vol. 85. Roma: FAO.

Desigualdad socio-espacial en "La Florida"- Cruz Alta – Tucumán

Leticia Anahí del Valle Isa
leticiaisa93@gmail.com
Paula Julieta Palacios
julipalacios.tafi@gmail.com
Noelia Giselle Díaz
noeldiaznickler@gmail.com
Verónica Elizabeth Álvarez
veronicaalvarez997@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras

Palabras clave: Justicia espacial, Desigualdad, La Florida, Ingenio.

Resumen

Edward William Soja, fue uno de los geógrafos contemporáneos o teóricos del espacio más reconocidos en las ciencias sociales. Dejó un legado original sobre teoría del espacio que ha influido en geógrafos, historiadores, sociólogos, urbanistas y planificadores; pero ha ido más allá de los círculos académicos, incidiendo también en ámbitos sociales, al proponer un método de acción social y política para mejorar "la equidad y el acceso a los derechos inherentemente urbanos de los ciudadanos". La idea central de uno de sus libros más importantes como "Justicia Espacial" es que la injusticia se infunde en el espacio en todas las escalas, desde las más locales hasta la global, y los espacios que resultan de las injusticias nos afectan, "creando estructuras duraderas de ventajas y desventajas distribuidas de manera desigual". En un sentido amplio, la justicia espacial se refiere a un interés intencional por conocer y solucionar las manifestaciones espaciales de la justicia y la injusticia, que iniciaría con una distribución equitativa del espacio, sus recursos y las oportunidades para acceder a éstos. (Citado en Soja 1989)

En busca de la justicia espacial es una invitación a pensar la espacialidad de la vida humana, y cómo la espacialidad tiene el potencial de producir geografías tanto opresivas como liberadoras. Pero dado que tanto el espacio como la justicia son construcciones sociales, pueden modificarse a través de la acción social y política; esta es otra aportación de Soja, la propuesta instrumental, que implica incluir nociones de justicia espacial en la planeación urbana y regional, que permitan reconocer y mejorar los lugares que ocupan las minorías. Esto motivó la realización del presente trabajo, el cual persigue como fin realizar un aporte a esta temática basándose en las ideas y conceptos de Justicia Espacial de dicho autor, con aplicación en la comuna rural de "La Florida", donde se emplaza un importante Ingenio Azucarero denominado INGENIO LA FLORIDA. Ambos se encuentran ubicados en el departamento de Cruz Alta, a 20km de la ciudad de San Miguel de Tucumán.

Entendida las desigualdades espaciales como manifestaciones de la injusticia espacial el presente trabajo tiene como objetivo el estudio de dicha localidad, planteando los procesos que generaron las desigualdades existentes actualmente. Tratando de generar un lugar a través de la inclusión, aceptación y visibilidad.

Originalmente, la fabricación del azúcar de caña fue impulsada por los Jesuitas en el año 1760 en un convento en San José de Lules (MHN). Interrumpida en Tucumán la actividad de los jesuitas, después de su expulsión en 1767, el Obispo José Colombres difundió nuevamente el cultivo de la caña, al repartir el excedente de la producción que tenía en su finca de El Bajo, en las afueras de la ciudad (hoy Parque 9 de Julio). En 1821 Colombres también reanudó el desarrollo industrial, aunque la tecnología de sus instalaciones consistiera sólo en trapiches hechos de madera movidos por bueyes.

El gran impulso de la industria azucarera se dio con la llegada del ferrocarril donde el 28 de septiembre de 1876 llega el primer convoy ferroviario de la línea del Central Córdoba a la ciudad de Tucumán. Con el paso del tiempo se fundaron alrededor de 82 fábricas azucareras, pero a causa de los cambios políticos y económicos propios en todo el país joven se fueron cerrando por distintos motivos.

El decreto -Ley 16.926 del 21 de agosto de 1966 y las restantes medidas tomadas por el gobierno de Facto presidido por Juan Carlos Onganía impusieron el cierre forzado de 11 de los 27 ingenios existentes en Tucumán. (Citado en Diario Digital La Nota 2017). Los ingenios a los que aludía el decreto (Bella Vista, Esperanza, La Florida, Lastenia, Santa Ana, La Trinidad y Nueva Baviera) fueron ocupados por efectivos de Gendarmería y de la Policía Federal. De los siete incluidos en el decreto hubo tres que sobrevivieron a la intervención: Bella Vista, La Trinidad y La Florida, y que hasta hoy se mantienen activos. Los cuatro que cerraron sus puertas fueron Esperanza, Lastenia, Santa Ana y Nueva Baviera. A ellos se sumaron en los meses posteriores Mercedes, Los Ralos, San José, San Ramón, Amalia, Santa Lucía y San Antonio. De 27 ingenios que funcionaban en 1965, tres años más tarde quedaban 16. Un caso particular es el de San Pablo, que sorteó el temporal de los 60 pero tiempo más tarde, en 1992, también bajó la persiana. (Citado en Diario Digital La Gaceta 2016)

En la actualidad son 15 los ingenios que trabajan en Tucumán, entre ellos el "Ingenio La Florida", en torno al cual se desarrolla el poblado fundado en 1894 por Pedro G. Méndez y Cía. Los destinos del mismo pasaron a manos de varios propietarios hasta que en 1994 fue adquirido por la Cía. Azucarera "Los Balcanes SA" cuyo directorio está conformado por su Presidente el Sr. Jorge Alberto Rocchia Ferro, es el núcleo a partir del cual se desarrolló el Grupo Los Balcanes, un conjunto de empresas localizadas en la Provincia de Tucumán.

En los periodos de zafra la actividad fue intensa y continua, por lo que el ingenio requirió tener a su alrededor a toda la población que intervenía en el proceso industrial. De ahí que haya surgido este pueblo azucarero, que creció en forma gradual acompañando al desarrollo de la empresa. Así, este ingenio se ha transformado en un verdadero pueblo azucarero. De acuerdo a su proceso evolutivo, se observan elementos relacionados con las distintas

actividades que cada uno desempeña y los diversos grupos sociales que los integran, generando desigualdades socio espaciales debido a que este pueblo se organiza en bloques: El centro está constituido por la fábrica y sus anexos, construcciones de gran tamaño y de estructura metálica y ladrillo; muy cerca y contigua está la administración. Inmediato a la fábrica se encuentra el chalet o casa del propietario, rodeada de un parque (constituido por los depósitos, destilería, talleres, usina, etc.). Luego, distribuidos en distintos lugares del pueblo pero concentrados sobre las calles principales, se ubican los servicios comunitarios que incluyen a la Iglesia, el hospital, las escuelas, los clubes sociales y Ios campos deportivos. Las viviendas de los empleados jerárquicos formaban parte de un barrio de casas tipo chalet, mientras que las viviendas para obreros permanentes se veían como largas tiras de hogares individuales. También se construyeron viviendas para obreros transitorios, en forma de hileras de cuartos.

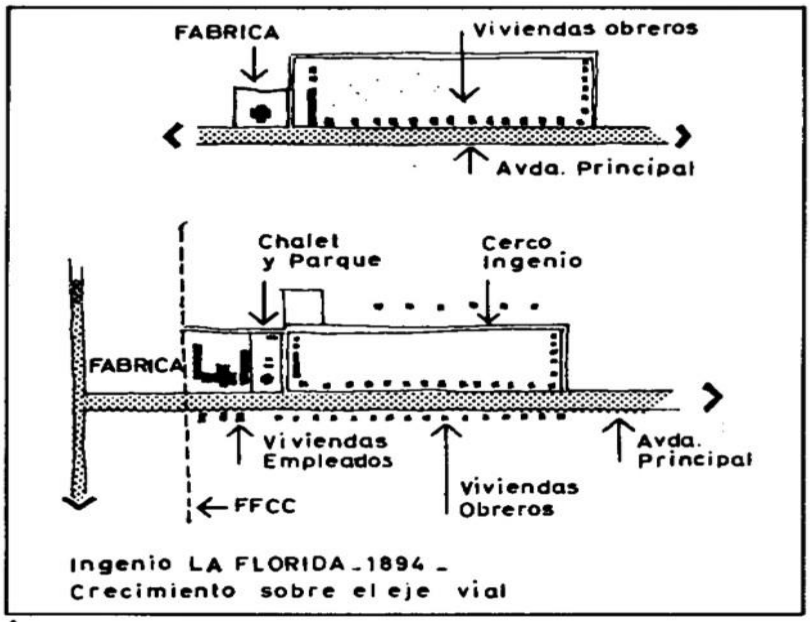


Imagen Ingenio La Florida. Proceso de crecimiento- 1894

La idea de bloque sugiere la estructuración de cada uno de los elementos mencionados en forma organizada alrededor del Ingenio, que actúa como centro a lo largo de las vías de comunicación más importantes. El resultado formal distingue claramente las distintas áreas, y de esta forma se pueden leer los niveles de jerarquía de la relación laboral en los tipos de vivienda construidos para cada caso.

El pueblo de La Florida cuenta con una población de 5.959 habitantes (INDEC, 2010), lo que representa un incremento del 15% frente a los 5.297 habitantes (INDEC, 2001) del censo anterior. Estas cifras incluyen al Ingenio La Florida, el cual forma parte del aglomerado denominado Delfín Gallo - Colombres - La Florida cuya población total es de 19.873 habitantes (INDEC, 2010).

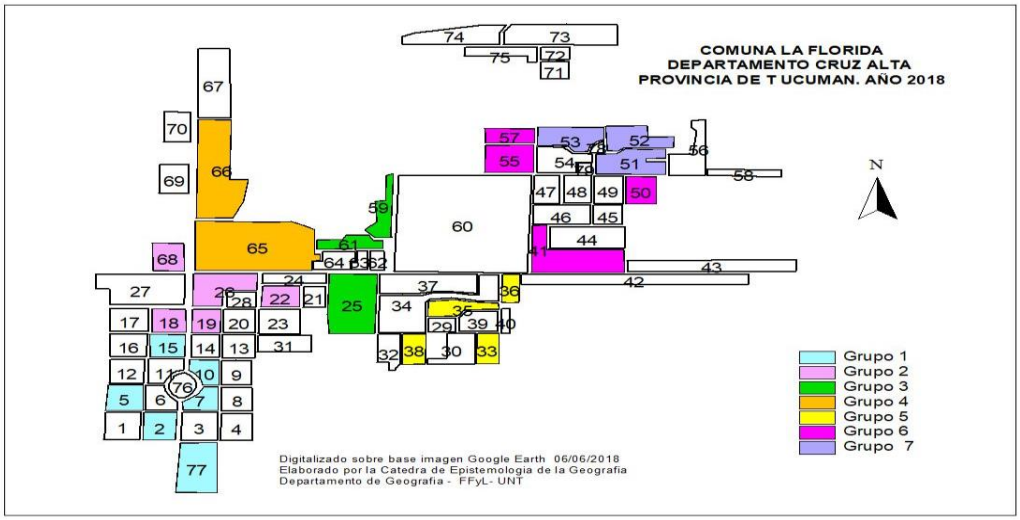


Imagen Comuna La Florida. Año 2018

Este crecimiento produjo cambios espaciales, tales como la expansión de la mancha urbana por la creación de nuevos barrios planificados de impulso estatal (IPV) e instalaciones de asentamientos situados en la periferia del casco urbano, creando desigualdades socio espaciales ya que no todas las personas tienen el mismo derecho a acceder a un espacio cubriendo sus necesidades de bienes y servicio.

Dicho crecimiento genera las siguientes preguntas, entre otras: ¿Cuáles han sido los procesos de ocupación del territorio? ¿Cómo es la estructura, morfología y forma del lugar? ¿Existe una historia que los habilita a la diferenciación de vínculos? La búsqueda de respuestas a estos interrogantes condujo al estudio de dicho lugar.

En lo que respecta a la metodología cualitativa podemos destacar el trabajo de campo realizado en "La Florida", el diseño e implementación de una entrevista a personas del lugar, consulta de material bibliográfico, la interpretación de imágenes satelitales, mapas y planos. En cuanto a la metodología cuantitativa se realizó el análisis estadístico de los datos censales.

Tratando de demostrar los procesos históricos y la cuestión industrial que delimitaron el terreno actual de la Florida, la cual evidencia síntomas de injusticia espacial, ausencia de planificación, crecimiento en espacios con restricciones ambientales, déficit de equipamientos y servicios, expansión sin control y el esparcimiento descontrolado de la mancha urbana, queda en evidencia que la expansión urbana desmedida y sin orden requiere de acciones concretas en el corto plazo a fin de evitar nuevos desequilibrios, y la participación de todos los actores para responder a la necesidad de controlar el crecimiento espontáneo de las actividades

humanas y los problemas y desequilibrios que este crecimiento provoca. La distribución injusta de esta población es multicausal y temporal.

Bibliografía

- EN busca de la Justicia Espacial. Alejandra Toscana Aparicio- Política y cultura, 2017, núm. 48, pp. 209- 213.

- Seeking Spatial Justice. Edward W. Soja- Globalization and Community Series. University of Minnesota Pres 2010.

- Conflictividad social en el mundo rural azucarero de Tucumán (1876-1930) - "Cierre de los ingenios en Tucumán" [Publicación periódica]. - miércoles, 24 de diciembre de 2014.

- Artículos variados de La Gaceta – años 1800 y 1900. [Publicación periódica].

- Ovejero Verónica y Nassif Silvia Historia del Municipio de Monteros [Sección de libro] //

- Colección Historia de los municipios de Tucumán, siglo XIX y XX. - 2016.

- Calvo, C.L (S.F.) El espacio azucarero de la provincia de Tucumán frente al proceso de globalización, San Miguel de Tucumán.

- Oscar, Pavetti. (S.F) Azúcar y estado en la década 1960. En M. Barbieri de Guardia, Estudio de Historia Social de Tucumán (paginas, 147,191). San Miguel de Tucumán. Facultad De Filosofía y Letras.

- Pucci, R (2007). Historia de la destrucción de una provincia Tucumán 1966. Buenos Aires: Del pago chico.

- Ingenio y destilería la Florida. Www.balcones.com.ar

- Ingenio la Florida. Diario la Gaceta. Artículos 23 Mayo 2017, Articulo 16 Julio 2018. Tucumán

- Ingenio la Florida, primer ingenio en comenzar la zafra. Diario el Tucumano, articulo 17 abril 2019. Tucumán

- Ingenio la Florida, blog spot: http://hernanreig.blogspot.com

- Olga Paterlini de Koch, Ingenios azucareros (Paginas, 38,39)

- Un recorrido Por los orígenes de la Industria azucarera. Diario la Gaceta, articulo 10 Julio 2014. Tucumán

- Historia del azúcar. Www.travesia-unt.org.ar

- Los Ingenios Azucareros de Tucumán. Olga Paterlini de Koch.

- https://balcanes.com.ar/ingenio-y-destileria-la-florida/

- https://es.wikipedia.org/wiki/Ingenio_La_Florida

-https://www.lagaceta.com.ar/nota/696451/economia/ocho-respuestas-para-entender-cierre-ingenios.html

- https://lanotatucuman.com/presencias-no-dulces-cierre-los-ingenios-1966/

Los desastres socionaturales y la política

Luis Dardo Jaime
Juan Luis González
Juangon18@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Territorio, ambiente, estado y sociedad

Introducción

Fenómenos naturales extremos afectan de modo recurrente a las comunidades produciendo severos daños. Inundaciones, sequías, terremotos, tsunamis, tornados, incendios forestales y demás fenómenos naturales peligrosos llevan a la sociedad a enfrentar el horror, la desgracia, el asombro, la desorganización social y la pobreza.

Este trabajo aborda la estrecha vinculación entre el accionar político frente a un evento natural extremo, el que ignora, minimiza o exacerba el daño.

Los tres ejemplos del trabajo; a.- El terremoto de Caracas de 1812. c.- El terremoto de la Poma de 1930 (Pcia. de Salta) y c.- La inundación de Olta (Pcia. de La Rioja), contienen claros ejemplos de la utilización de estos desastres con fines políticos-religiosos o de una pésima política de gestión.

La información recopilada parte de archivos históricos, bibliografías sobre ciencias de la Tierra y otras con visión social del desastre. El objetivo es no mirar al fenómeno natural peligroso como una acción netamente física, para llevarlo hacia una visión humanística.

Humboldt y el terremoto de Caracas

Resulta interesante valorar las palabras del geógrafo alemán Alexander von Humboldt al dar su visión respecto a la importancia de estudiar los desastres:

> En su condición de historiógrafo de la naturaleza, el viajero debe registrar el momento en que se producen grandes catástrofes, investigar sus causas y mutuas relaciones y establecer puntos fijos en el rápido curso del tiempo…

Humboldt describe con detalles lo que pudo recoger del desastre sísmico ocurrido en Caracas el día 26 de marzo de 1812. Aquél día era Jueves Santo, con mucha gente asistiendo a celebraciones religiosas. A las 4 horas y 7 minutos de la tarde, se inicia el violento movimiento que hace sonar los campanarios de las iglesias. El suelo tenía un movimiento como en estado de ebullición y con sacudidas de Este a Oeste y de Norte a Sur. Nada pudo resistir ante esas oscilaciones, la ciudad de Caracas se vino abajo, escribe Humboldt.

Como la procesión no había salido, la gente estaba aún en los templos y allí encontraron la muerte millares de personas. El cuartel militar de San Carlos desapareció íntegramente. Del

regimiento que se disponía acompañar a la procesión, quedaron muy pocos efectivos, el resto, aplastados.

El Viernes Santo - relata Humboldt - aún permanecía el polvo en suspensión sobre las ruinas, como si fuese una niebla junto a los heridos con sus desgargantes lamentaciones. Enfermos de los hospitales fueron trasladados a orillas del río Guaire, sus camas, el follaje de los árboles. El agua potable era imposible de conseguir, el terremoto había segado las fuentes. Humboldt, por medio de la reconstrucción de aquel evento, pudo observar la reiteración de lo había ocurrido en Quito (Ecuador), donde por el pánico hubo confesiones pública de pecados por cristianos arrepentidos, personas en concubinato se casaron por la iglesia para detener el castigo celestial, gente sospechada de fraude prometían inmediata restitución, familias enemistadas se reconciliaron ante la desgracia colectiva producida por el terremoto.

En 1812, año del terremoto de Venezuela, la virulencia política no había cesado, el proceso revolucionario seguía su marcha con cruentas batallas en procura de consolidar las ideas independentistas. En Caracas, había en aquel entonces, clérigos realistas y frailes predicadores quienes apoyaban a la corona. En sus homilías sostenían que la fatalidad producida por aquel terremoto provino de un castigo celestial debido al apoyo de algunos ciudadanos que pretendían la independencia en contra del legítimo soberano, el Rey Fernando VII.

El desastre de La Poma

En la Nochebuena del 24 de diciembre de 1930 a horas 3:15 de la mañana, se produjo el desastre sísmico que tuvo una duración de 20-30 segundos. El epicentro quedó localizado en las siguientes coordenadas 24,7166 grados S. y 66.222 grados W. Hubo 39 muertos y unos 80 heridos.

> "Siendo las 3:15 horas, un fuerte movimiento sísmico afectó a la localidad de La Poma, numerosas casas quedaron colapsadas. En estos momentos se registra una lluvia torrencial, la gente quedó a la intemperie y no se atreve a entrar a sus viviendas (…) En pocas horas se sintieron más de 8 réplicas. La población necesita auxilio de inmediato, los hombres tratan de salvar a las personas que quedaron atrapadas en medio de los escombros y lo hacen en absoluta oscuridad". (Información de la comisaría de La Poma a las autoridades de Salta)

El Dr. Ricardo Alonso publicó un libro que trata sobre los riesgos geológicos en el norte de nuestro país, analiza con mucho rigor el desastre de La Poma de diciembre del año 1930. Sostiene que murieron 36 personas y los heridos llegaron a 120. El geólogo, cita el testimonio de un español comerciante del lugar de nombre José de Maíz Pérez, este afirma que el terremoto ocurrió a horas 3.05 de la mañana del día 24 de diciembre de 1930.

El Capitán del Ejército Argentino de nombre Marcelino Benavente, fue enviado a la población siniestrada – relata en su libro el Dr. Alonso - quedándose un mes en misión de socorro. Del militar se desprenden testimonio de las réplicas que eran casi constantes, pero una superó a todas y ocurrió el día 19 de enero de 1931.

Un periodista tucumano llamado Tomás Gray decide viajar por los años 40 al noroeste del país, numerosa población visita levantando notas, interrogando a sus pobladores, documentando con fotografías.

Sobre La Poma informa que trenes completos con auxilio arribaban a la ciudad de Salta para la población afectada y da a conocer, testimonios de los pobladores*: "había de todo, ropa, telas, calzados de toda clase; hasta con tacos Luis XV, bastante inútiles para andar por los cerros"*.

El libro de T. Gray devela el testimonio de un habitante de La Poma que vincula a este desastre con la negativa gestión en su manejo: *"He visto allí, como un sarcasmo, camas frégoli nuevecitas completando en el cerco de los chivos. Y se de jornales pagados a trabajadores de algunos fundos de La Poma, con sartenes, parrillas, pavas y otros utensilios de los llegados a Salta en esos vagones*".

El desastre de Olta

El señor Oscar Francisco Vilche era un niño cuando fue testigo de la peor tragedia que ocurrió en la localidad de Olta, ubicada en el centro oriental de la provincia de la Rioja (30º 36´ S y 66º 15´W).

Días antes al 6 de octubre de 1955 (fecha del evento trágico), las lluvias no cesaban en los llanos riojanos del departamento General Belgrano. Al oeste de Olta y a unos dos kilómetros, un dique estaba en plena construcción ejecutado por una empresa italiana llamada COCISA. En aquel año (1955), la empresa había excavado una zanja de unos 14 metros de profundidad y de 7 metros de ancho en un largo trayecto la que estaba destinada al murallón del dique, a ambos lados de esa trinchera excavada se había deforestado una amplia superficie.

El 6 de octubre de 1955 a horas 22 se incrementa la lluvia llevando ramas, troncos, materiales de la obra del dique como; maquinarias, chapas, y todo lo que encontraba a su paso. Esos materiales fueron depositados en una zona próxima a la zanja del paredón y por lo tanto endicaron las aguas, posteriormente se fisuró la artificial contención y provocó desplazamiento de un flujo de agua, lodo y rocas a toda velocidad, alcanzando alturas que superaban los 10 metros. Fue en ese instante que pobladores de las márgenes del río Olta corrieron despavoridos a un barrio cercano llamado El Alto en absoluta oscuridad, muchos de ellos murieron por la correntada.

El aspecto del pueblo era de un desastre absoluto, hasta se encontró una roca de 4 metros de ancho por 2.50 de alto en pleno centro, la que fue arrastrada por más de un kilómetro. De los numerosos relatos del libro de Vilche, se desprende el dantesco panorama de Olta al momento de la tragedia. Niños arrebatados de los brazos de sus madres, gente acurrucada sobre pircas de más de dos metros de alto, caballos y asnos ahorcados por estar atados a unos postes, hasta se descubrió un megaterio que la erosión lo destapó y que desapareció misteriosamente a los pocos días de ser encontrado.

Este desastre presenta vinculaciones con la política, el 16 de septiembre fue derrocado el gobierno constitucional del Presidente Juan Domingo Perón. Las primeras medidas oficiales fueron la desperonización en todo el territorio nacional y esas órdenes llegaron a Olta.

El señor Juan de Dios Acosta, partidario del gobierno depuesto, se desempeñaba como Jefe del Departamento de General Belgrano. Era un reconocido dirigente político local afiliado al peronismo. Ante el golpe de estado y sabiendo que era buscado para ser detenido, Acosta abandona Olta y deja a su esposa al cuidado de sus hijos, días más tarde se entrega ante las autoridades militares en la ciudad de La Rioja. La noche del 6 de octubre, el día de la fatalidad, la señora de Juan de Dios Acosta, al sentir pánico por la creciente, abandona su vivienda en plena oscuridad, intenta cruzar la calle en medio de la corriente. Lleva a su hijo de un mes en sus brazos, los demás tomados de las manos, todos, menos la mujer, son arrastrados por la creciente. Una delegación militar, con fuerte custodia, lleva al padre de las criaturas don Juan de Dios Acosta al sepelio de sus hijos el día 8 de octubre de 1955.

Unos días antes de la inundación, arriba al pueblo una comisión militar que tenía su base en Chamical con el fin de detener a peronistas. Entran a la fuerza a la vivienda de la familia Gómez, el padre del que relata este hecho tenía un rifle y una escopeta. El militar, al secuestrar esas armas, introduce un algodón en el caño de ambas armas y exclama que las dos habían sido disparadas y por ser peronistas se ordena la detención del jefe del hogar. El señor Gómez padre, es llevado a la base militar de Chamical.

Finaliza el libro de Oscar Francisco Vilche, recordando con cariño la belleza y la humildad de su pueblo natal.

Conclusión

Expertos en situación de desastres sostienen la necesidad de tratar un evento calamitoso en el antes, durante y posterior al desastre, además, analizar el efecto causado en el espacio más la situación socio-política.

El ejemplo de Caracas muestra la utilización del castigo divino para impedir acciones independentistas. En el de La Poma, devela la explotación humana por parte de los dueños de fundos, al hacer trabajar a jornaleros pagándoles con artefactos donados. Por último, el autor Vilche, que trata sobre la inundación de Olta, no se limita a la descripción de los daños producidos, aborda el deterioro ambiental por la construcción del dique y la situación política de 1955, las que acentuaron la vulnerabilidad familiar. También da a conocer sobre la mínima ayuda que recibieron los afectados por parte del gobierno.

Para la geografía, un desastre no es solo la descripción de la mecánica física que lo genera, debe visualizar también problemáticas sociales.

Bibliografía

Alonso, Ricardo. 2012. Riesgos geológicos en el norte argentino. Terremotos, volcanes, avalanchas, inundaciones, desertización y otros fenómenos naturales. Segunda edición. Salta: Editorial Mundo Gráfico.

Gray, Tomas. 1944. Noroeste, por el camino de las montañas. Apuntes de viajes, crónicas, puntos de vistas. Artículos periodísticos, notas gráficas. Editorial Peuser S.A. Buenos Aires.

Jaime, L.; García, A. 2009. La sismicidad en el NOA, República argentina. Una visión histórica geográfica. Revista geográfica. IPGH. Número 146. Julio- Diciembre.

Jaime, Luis D.; González, Juan L. 2017. El sismo como problemática social. 1ª. Ed. San Miguel de Tucumán. U.N.T. facultad de filosofía y Letras. Inst. de Estudios Antropológicos y Filosofía de la Religión.

Planeta De Agostini. 2008. Capítulo XIV. Terremoto en Caracas. Correlación entre este fenómeno y las erupciones volcánicas de las Antillas. Grandes Pensadores. Geografía. Alexander von Humboldt. Edición: Centro Editor PDA. España.

Vilche, Oscar Francisco. 2013. La trágica inundación de Olta. 2da edición. Editorial Novel Arte. Córdoba.

Los Inmigrantes Bolivianos: Caracterización Demográfica en las últimas décadas

Eliana de los Ángeles Juárez.
elianajuarez1985@hotmail.com
IEG – Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Tucumán- inmigración boliviana-caracteres demográficos.

En la provincia de *Tucumán*, el primer aumento notable de población inmigrante boliviana se produjo entre 1946 y 1950. Esta corriente coincide con los desplazamientos internos masivos desde el interior del país hacía el área metropolitana de Buenos Aires, por lo que además de satisfacer nuevas necesidades en mano de obra, los inmigrantes habrían ocupado los puestos abandonados por la nativos en producciones regionales que surgían en esa época (Garrido, 2005).

En el contexto nacional de 1970, Tucumán experimentó una reactivación de los flujos provenientes de Bolivia que se asentaron principalmente en el departamento de Lules, insertándose como arrendatarios y/o aparceros y abocándose al cultivo de la frutilla y el tomate (Rivas y Natera Rivas, 2007).

Estos flujos provenían de departamentos ubicados en la frontera sur de Bolivia y colindantes con Argentina, como Potosí y Tarija. Hay hipótesis que sostienen que la Argentina ejerce una atracción a la migración por regiones, específicamente aquellas zonas de frontera entre ambos países, por lo que la atracción es mayor entre los miembros de la población boliviana de zonas contiguas con Argentina (Rivero Sierra, 2007).

Se trata de unas zonas rurales con altos índices de pobreza y deficiencias de infraestructura, con una población de gran movilidad. Zonas generalmente afectadas profundamente por la extrema subdivisión de los minifundios, la desertización de sobrepastoreo y la fuerte contaminación del río Toropalca producto de la actividad minera (Rivero Sierra, 2007).

En la década de 1990, la necesidad de la comunidad de bolivianos, de preparar los plantines de la fruta, motivó en los meses estivales el traslado de dichos horticultores a diferentes valles o planicies intermontanas de la provincia, donde las mejores condiciones climáticas y las posibilidades de arrendar pequeños predios facilitaron el desarrollo de esta actividad. En tal sentido el departamento Trancas, resultó uno de los más favorecidos. Hay indicios que muestran que con el tiempo muchos de los agricultores prefirieron quedarse en el área, al mismo tiempo que se intensificaron los flujos inmigratorios a dicho departamento (Ortiz de D'Arterio 2004). Asimismo hay conjeturas que muestran como factor de atracción, las condiciones naturales de Trancas como área receptora (Garrido, 2005). En algunos casos los inmigrantes se radicaron definitivamente en dicho departamento, en otros retornaron al departamento de Lules, realizando movimientos pendurales entre ambas áreas.

Partiendo de lo expuesto, el trabajo plantea ¿Qué características asume el proceso inmigratorio en el área? ¿En qué áreas se asentaron?¿Cuáles son los factores de atracción de Tucumán? ¿Cuáles son las trayectorias migratorias previas? ¿Cuáles son las características demográficas de la comunidad inmigrante boliviana? ¿Cómo se insertaron laboralmente? ¿Cómo se organiza la comunidad boliviana socialmente? ¿Cuál es el impacto del proceso inmigratorio en las áreas de destino?

El objetivo es analizar las características demográficas de los inmigrantes bolivianos en Tucumán, poniendo especial énfasis en la comparación a nivel departamental.

A partir de las estadísticas del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2001-2010, se analizan en primer lugar los volúmenes poblacionales y los patrones de distribución de los inmigrantes bolivianos, la composición por edad y sexo, las características educacionales y los caracteres de la estructura ocupacional. Finalmente se examina el nivel económico y los hogares constituidos por los inmigrantes de origen boliviano.

En Tucumán, durante el 2001 y 2010, se registra un incremento considerable de la población de origen boliviano (Valores absolutos- 2001: 2412/ 2010: 2992).

En la última década, los departamentos de Capital, Trancas y Lules siguen siendo las zonas más favorecidas.

Cabe mencionar que Capital y Lules, registraron un descenso, vinculado con la reorientación de los mismos a nuevas áreas de la provincia, resultando beneficiado el área de Trancas (2001: 14,3% /2010: 19,7%). Cruz Alta y Yerba Buena también presentaron un descenso. En cambio Tafí Viejo, Chicligasta y Río Chico incrementaron mínimamente la población de origen boliviana.

Es decir que hubo reorientación de los flujos migratorios a otras áreas de la provincia, vinculado con los cambios de patrones en el mercado de trabajo (comercios de venta de ropa).

En relación a los porcentajes de población de origen boliviano, asentada en áreas rurales y urbanas a nivel departamental, se registran (2001) elevados porcentajes de población que residen en zonas urbanas, con excepción de Lules y Trancas. Para el año 2010, esta tendencia se mantiene.Si bien, los inmigrantes prefirieron siempre, las áreas rurales dado el tipo de agricultura que practicaban, con el correr de los años, se puede apreciar que los mismos fueron acercándose hacia las zonas urbanas, como consecuencia de la búsqueda de nuevos empleos y calidad educativa para sus hijos.

En el análisis de la estructura por edad y sexo de la población de origen boliviano, podemos señalar que a nivel provincial, existen porcentajes elevados de población inmigrante de sexo masculino para el 2001, encasí todos los departamentosTucumán, exceptuando el departamento de Tafí Viejo. En tal sentido, los departamentos como Famaillá, Graneros, La Cocha, Monteros y Simoca superan el 60% de población de sexo masculino. Esta tendencia fue cambiando, dado que para el 2010 a nivel departamental, se observa un predominio de mujeres.

Si bien localizamos departamentos con elevados porcentajes de población inmigrante de sexo masculino (Famaillá, Graneros, Alberdi y La Cocha) que superan el 60 %. Son varios los departamentos que registran elevados porcentajes de mujeres inmigrantes de origen boliviano (Leales, Lules, Río Chico, Capital, Simoca, Tafí del Valle, Tafí Viejo y Trancas).

Con respecto a los grupos de edades de los migrantes (2001), se observan porcentajes significativos de población en edades activas en todos los departamentos (superan el 60%). Esto se debe a que los inmigrantes bolivianos llegaron generalmente en edades activas para insertarse como mano de obra en las diferentes cosechas estacionales. Para el año 2010, las tendencias muestran una marcada disminución de este grupo etario. Se puede apreciar un incremento de población de edades inferiores a 14 años, exceptuando el departamento de Graneros que no registra personas de este grupo de edades. De la misma forma podemos observar que el grupo de adultos (65 años y más), ha tenido un leve aumento en la mayoría de los departamentos, a excepción de Alberdi, La Cocha, Río Chico y Simoca que registraron un descenso en el mencionado grupo de edad.

En cuanto a las características educacionales de la población de origen boliviano, podemos decir que existen grandes disparidades en ambos años censales.

Para el estudio de las características educacionales derealizaron 3 niveles de análisis: nivel primario, el nivel secundario y nivel terciario. En el nivel primario, el número de personas de origen boliviano que tienen el primario incompleto, representa valores significativos para ambos años censales.

Para el año 2001, en la mayoría de los departamentos, las personas que tienen el primario incompleto superan a las que lo tienen completo. En cambio esta situación se revierte para el año 2010, dado al ascenso de la población que tiene el primario completo.

Con respecto al secundario a nivel provincial y departamental, hallamos que para ambos años censales, los valores obtenidos son significativos, considerando que muchos completaron el nivel medio.

Finalmente cuando llegamos a analizar el nivel superior, observamos que el número de personas de origen boliviano que comienza y termina los estudios superiores es relativamente bajo. Si bien existe el caso de la Capital provincial, donde se registra un considerable número de población inmigrante que terminó dicho nivel, en los demás departamentos se observan valores significativamente bajos.

Según los datos de la condición de ocupación de los inmigrantes, a nivel departamental, se observan elevados porcentajes de población ocupada. En los departamentos de Capital, Trancasy Lules, la tendencia está definida por la inserción en las producciones agrícolas, actividades domésticas, de las construcciones e infraestructuras y comerciales. Finalmente en los últimos años, se observa el incremento en las actividades comerciales, específicamente en la venta de ropa.

En *conclusión*, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX la inmigración boliviana en la provincia de Tucumán, ha sido significativa. En los años 50 la provincia tuvo un considerable

aumento de dicho flujo, que se reactivó en la década de los `70 asentándose en las áreas agrícolas de la provincia (Lules). Este mismo contingente de inmigrantes en 1990, comenzó a reorientarse a otros departamentos tucumanos, como Trancas, vinculado con las condiciones climáticas de la zona en los meses de verano. En algunos casos se radicaron definitivamente y en otros se dieron movimientos pendurales entre ambas zonas.

En cuanto a la representatividad de la población por departamento para el 2001 y 2010, observamos que sobresalen los departamentos de Lules, Capital y Trancas. De esta manera deducimos que hubo un aumento de población de origen boliviano en nuestra provincia en los años censales estudiados. Así también se registró una reorientación de los flujos migratorios a otras áreas de la provincia. Con respecto a la distribución de la población, inferimos que los inmigrantes de origen boliviano se asentaron en zonas preferentemente de carácter rural, siendo Lules y Trancas, las áreas más favorecidas, por sus condiciones climáticas y agrícolas. Con el paso del tiempo se puede observar un leve acercamiento a zonas urbanas, motivados por la búsqueda de nuevos escenarios de trabajos y la calidad educativa.

Para 2001, se registra un predominio de población inmigrante de sexo masculino, que fue modificándose, porque en el 2010 se observa una incipiente tendencia de representatividad femenina.

Relacionado con los grupos de edades de población de origen boliviano, existe un predomino y una fuerte concentración de población en edades activas. En tal sentido se evidencia un proceso de envejecimiento de estos flujos inmigratorios. En el análisis de los caracteres educativos de la población inmigrante, podemos inferir que en ambos años censales existe un predominio de población que sabe leer y escribir. Cuando nos referimos a los niveles educativos, se observa un incremento de los que terminaron el secundario entre el 2001 y 2010. En cuanto a los porcentajes de los que terminaron los niveles superes son representativamente bajos, exceptuando los obtenidos en Capital.

Finalmente, en cuanto a las actividades económicas más relevantes siguen siendo las agrícolas, domesticas, en la construcción e infraestructura y una incipiente actividad comercial.

Bibliografía

Garrido, H (2005) "Población y Tierra en Trancas, provincia de Tucumán". En cuadernos de desarrollo rural N° 34. Pp 31-60.

Juárez, E y Rodríguez, R (2012). "Dinámica del Crecimiento y la Redistribución Espacial de la Población en la Provincia de Tucumán (1980-2010)". V Jornadas de Jóvenes Investigadores de la UNT. Tucumán y XX Jornada de Jóvenes Pesquisadores. Curitiba, Paraná. Brasil.

Ortiz de D´ Arterio, J (2004). "Las migraciones Internacionales en la Provincia de Tucumán". Serie Tesis. IEG. Facultad de Filosofía y Letras. UNT. Tucumán.

Ortiz de D´ Arterio, J (1997). "Análisis Geográfico de la Inmigración Internacional en el NOA (1869-1991)". En Bolsi, Alfredo (director). Problemas Poblacionales del NOA (Contribuciones para su inventario). Tucumán. IEG-UNT. Junta de Andalucía.

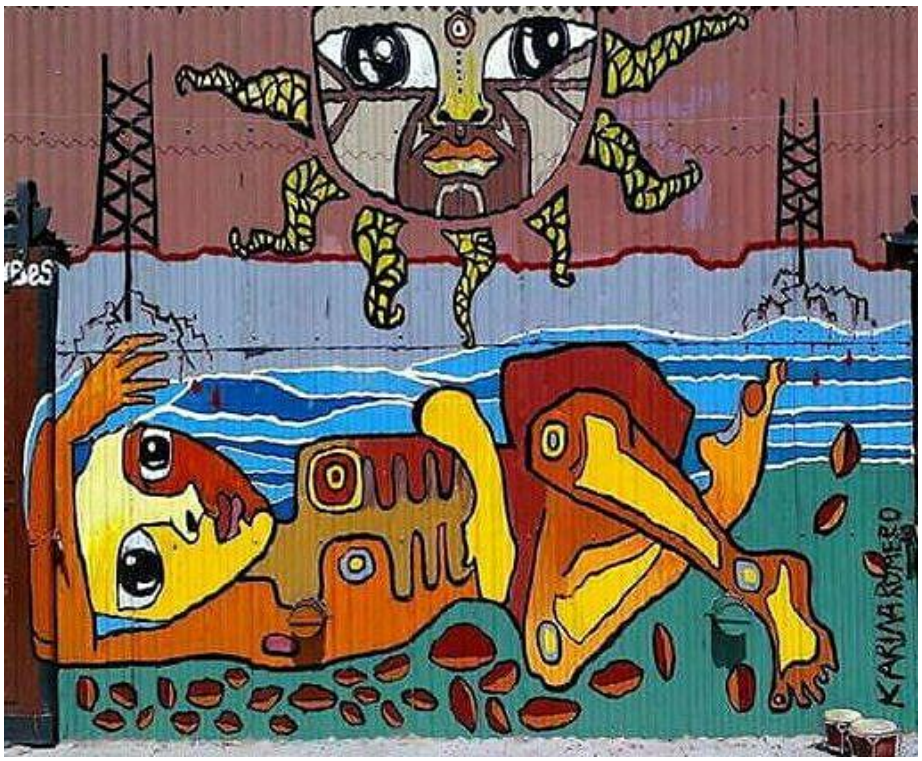
Rivas, A y Natera Rivas, J (2007)."Inserción de la inmigración boliviana en la actividad hortícola del Departamento Lules (Tucumán, Argentina) a mediados de la década de los noventa". En Cuadernos Geográficos de la Universidad de Granada. Nº 41. Ed. Universidad de Granada. Pp.113-131.

Rivero Sierra, F (2007). "Comunidad boliviana en Tucumán, una caracterización. Resultados del Censos de Población de origen boliviano Lules-Tucumán 2004". En Estudios Migratorios Latinoamericanos. Año 21, N° 63. Bs As. CEMLA. Pp.245-285.

El giro ecoterritorial en la definición de los criterios pedagógicos: apuntes desde las zonas de sacrificio del extractivismo en la Norpatagonia a inicios del siglo XXI

María José Laurente
marijolaurente@yahoo.com.ar
Paula Penas
paulapenas@hotmail.com
Sandra Juárez
sandrajuarez5@hotmail.com
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue

Palabras clave: Giro ecoterritorial-pedagogías críticas-conocimientos-extractivismo-Norpatagonia



Introducción

Allen, Añelo,Loncopué, Calcatreu; son algunos de los topónimos que nos ubican espacialmente en la norpatagonia, en pretendidas zonas de saqueo y sacrificio del extractivismo del siglo XXI. En estas localidades resuenan conflictos socioambientales frente a los megaproyectos de fracking y minería a cielo abierto dirigidos desde lasalianzas estatales empresariales.

En torno al extractivismo se producen disputas políticas, debates académicos, luchas territoriales que ponen en tensión los propios modos de producción y reproducción social y

los paradigmas de vida al cuestionar las decisiones sobre el proceso de extracción, apropiación y comercialización de los bienes comunes de la naturaleza que se expresan en el alcance de los derechos, en las concepciones epistemológicas y que afectan de modo directo los criterios pedagógicos de las agendas educativas.

Nuestra investigación "Políticas educativas, trabajo docente y extractivismo: situaciones en disputa en la Norpatagonia a inicios del Siglo XXI" se centra en comprender cómo el espacio educativo y el quehacer docente forman parte de la lucha por la hegemonía que se territorializa en derredor al extractivismo. Observamos que las principales vías en las que se despliegan estrategias, agentes y redes de política para incidir en la cosmovisión sobre el "desarrollo" (o el maldesarrollo) son:la formación de lxstrabajadorxs de la educación (con ofertas de educación ambiental y/o energética, así como con Programas para la formación de directivos), la definición de los contenidos curriculares asociados a las políticas extractivas, y el financiamiento desde la seducción filantrópica de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE).

Sin embargo, la injerencia de las empresas extractivas ya no sólo ancla en las universidades, escuelas y los currículos, sino que avanza a conquistar lugares estratégicos en los Ministerios de Educación naturalizando la potestad del extractivismo de dirigir la Vida, y consecuentemente la direccionalidad de las acciones del campo pedagógico.

Consideramos que el avance de las lógicas extractivistas conlleva una articulación epistémica, cultural, económica, política y pedagógica en consonancia con los procesos de dominación continental. Frente a esta tendencia se hace imperioso renovar la pregunta por la praxis y por los sentidos de las prácticas educativas en los distintos territorios atravesados por la impronta de las "energías extremas"[237].

Nos posicionamos desde una perspectiva crítica en consonancia con el giro ecoterritorial en América Latina; pretendemos compartiren esta oportunidad algunos puntos para repensar sobre los criterios pedagógicos desde nuestras prácticas situadas en la Norpatagonia.

Agendas públicas del capitalismo verde: la educación ambiental restringida y restringente

Las lecturas críticas que atraviesan territorio-política-educación son rechazadas frente a una mirada de educación ambiental asociada al "capitalismo verde" que pivotea sobre un discurso de "triple hélice" articulando la gobernanza, el desarrollo sustentable y la responsabilidad social empresarial. Los tres ejes convergen modelando lemas que penetran en el ámbito educativo y operan con financiamiento suficiente para ocupar ese "eje transversal" de la educación ambiental. Estos dispositivos desplazanlos núcleos sustantivos del tema, pretenden acallar denuncias y demandas que se llevan adelante desde comunidades mapuches, asambleas y grupos ambientalistas en nuestro territorio. Obviamente la relación de

237Roa Avendaño, T. y Scandizzo, H. (2015). ¿Qué entendemos por energía extrema? Disponible en: http://www.opsur.org.ar/blog/2016/09/28/que-entendemos-por-energia-extrema/. Búsqueda 08/04/2019.

poder para incidir en las decisiones político- pedagógicas, es obscenamente asimétrica y la producción de conocimientos académicos críticos y de los movimientos sociales que enfrentamos al extractivismono logra alcanzar aún estatus de agenda pública.

Aún cuando la perspectiva antropocéntrica es hegemónica y opera en la superficie de las problemáticas, eludiendo la necesaria revisión de la relación sociedad naturaleza instalada por la modernidad, se despliegan argumentaciones y prácticas que ponen en cuestión esta lógica perversa, destructiva y restringida de vivir.

Gran parte de las propuestas de la "educación ambiental" se dirigen a la responsabilización individual, y anclan en la perspectiva remediadora de los "daños colaterales" que invoca la lógica extractiva. Sin embargo, hay investigaciones que marcan la posibilidad de pensar en la "pedagogía del conflicto social", definiendo a la escuela como "sujeto territorial estratégico" y asignándole la función de definir sus propias "agendas ambientales".En contextode crisis civilizatoria consideran que

> "los conflictos ambientales como momentos de territorialización que ponen enjuego determinadas lógicas de construcción del territorio y donde la producción,transmisión y legitimación de conocimientos y saberes son parte constitutiva dedicha construcción." (Canciani, 2014:61)

Frente a las prácticas extractivistas, lacuestión pedagógica salta las barreras de la educación ambiental restringida y restringente, "domesticada y conquistada" desde la "educación para el desarrollo sustentable" financiada por el maldesarrollo. Creemos que se trata entonces de algo más, se trata de repensar todos los elementos de las situaciones educativas desde una cosmovisión antiextractivista, y en este proceso cobran protagonismo las resistencias sociales locales, y se enlazan las luchas libertarias desde diferentes pedagogías.

Pedagogías ecoterritoriales: un giro necesario

El análisis de la crisis ambiental nos coloca ante la necesidad de poner en cuestión los fundamentos epistemológicos moderno-coloniales sobre los que se han construido los modelos hegemónicos de comprensión del mundo, el cientificismo y la razón tecno-economicista.

Las estructuras fundantes de estos conocimientos encuentran su sustento teórico en la filosofía moderna de René Descartes y en lo que constituye su célebre principio: "yo pienso, luego existo", a partir del cual el autor plantea dos argumentos claves: uno ontológico y otro epistemológico. El primer argumento es el dualismo ontológico, afirmando que la mente es una sustancia distinta del cuerpo, por lo tanto se encuentra indeterminada e incondicionada por el cuerpo. No hay ningún particularismo que pueda afectar a esta mente. Pero además, este núcleo posibilita una mirada binaria sobre la realidad que se expresa en la oposición objeto-sujeto; razón-intuición; naturaleza-cultura. El segundo argumento es epistemológico ya que afirma que la única manera para que el "yo" alcance la certidumbre en la producción de conocimiento es el método del solipsismo, es decir, por medio de un monólogo interno del sujeto consigo mismo, de modo que la producción de conocimiento deviene monológica, asituada y asocial.

Esta racionalidad genera una forma de intervención sobre el mundo y la naturaleza que degrada las condiciones de sustentabilidad de la vida, por lo tanto:

> la construcción de la sustentabilidad implica la necesidad de deconstruir las formas jurídicas (Foucault, 1998), los modos de producción y la lógica del mercado (Marx, 1965), y el logocentrismo de la ciencia (Derrida, 1976,1978, 1982), como dispositivos de poder en el saber inscriptos en la racionalidad hegemónica de la modernidad (…) (Leff, 2017:129-130)

Pero también supone construir un nuevo horizonte de sentido a partir de la potencia que ofrecen otras epistemologías para enfrentar las luchas políticas que se materializan en los territorios. Esta tarea nos ubica en un proceso de interaprendizaje, tal como lo denomina Jorge Gasché (2009) en espacios y luchas territoriales concretas con la finalidad de poner en juego otros modos de ser, de producir y de existir con la naturaleza.

La dinámica de las luchas ambientales en América Latina sienta las bases de lo que MaristellaSvampa (2019) ha denominado "giro Ecoterritorial", entendido como la emergencia

de un lenguaje, de una gramática de lucha que retoma la matriz indígena comunitaria, la defensa del territorio y el discurso ambientalista como potentes constructos para la acción colectiva. La construcción y articulación de saberes y conocimientos funciona como una estructura de significación y como esquemas de interpretación contestatarios o alternativos que tienden a desarrollar una importante capacidad movilizadora y a instalar nuevos debates en la sociedad.

Esta gramática de lucha incluye tópicos como bienes comunes, soberanía alimentaria, racismo y justicia ambiental, el buen vivir que emergen en esta dinámica del giro ecoterritorial y que contienen la potencialidad para redefinir varios criterios pedagógicos. Es en este sentido que, el conflicto socioambiental apareja conflictos epistemológicos generando un movimiento profundo en la educación, desfetichizando la lógica del desarrollo y exigiendo otras pedagogías.

Continuará…

Por el momento, en esta primera sistematización que presentamos la relación específica entre extractivismo y criterios pedagógicos deseamos señalar dos puntos que entendemos están en sintonía con el giro ecoterritorial. En primer lugar el pensamiento crítico latinoamericano agrupado en las redes de la ecología política rodea hoy a las pedagogías críticas. Desde ese rodeo se sostiene la necesidad derepolitizar la "cuestión ambiental", de profundizar los análisis históricos y espaciales sobre la vida en nuestros territorios. Este rodeo es también un llamado a reubicarnos en la Naturaleza desde miradas biocéntricas, en las que el "sentír- pensar" provoca revisiones ontológicas y epistemológicas que exigen un trabajo arduo para les trabajadorex de la educación, en tanto toca las bases modernas y capitalistas de la formación docente.

Para finalizar creemos que desde las pedagogías críticas radicales diferentes grupos, redes y colectivos estamos transitando intensamente este momento del antropoceno, estamos implicados en una serie de acciones. Estas pueden incluir desde la campaña "Paren de fumigar las escuelas", un "No a los fondos de la Alumbrera", una "Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria", un "Colectivo de Resistencias al Extractivismo", entre cientos de estrategias que se tejen desde espacios educativos con diferente grado de formalidad y alta germinalidad. Les sujetes en estas experiencias de resistencias no nos conformamos con la "humanización" del capitalismo, sino que nuestras experiencias radicalizan, articulan, complejizan y profundizan los anclajes del trabajo docente y de la Vida, para ubicarlos núcleos sustantivos de la disputa

contra el extractivismo. Es en esta praxis donde nos formamos, en este devenir cuando agudizamos la inventiva y creamos lazos. Así los criterios pedagógicos nos orientan –en clave freireana- hacia la denuncia y el anuncio, a trabajar en la construcción de sentidos que permitan subvertir el orden social y educativo existente.

Bibliografía

Escalón Portilla, E. y GonzalezGaudiano, E. (2017). La escuela como actor social en las luchas contra el extractivismo. Prácticas político-pedagógicas desde la educación comunitaria en Oaxaca, México. Revista Diálogos en Educación año 8, Número 15.

Escobar, A. (2017). Desde abajo, por la izquierda y con la tierra: la diferencia de AbyaYalaa/Afri/Latino/América. Ecología política latinoamericana. Pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica. Coordinado por Héctor Alimonda, Catalina Toro Perez y Facundo Martín. Edición Ciccus- Clacso.

Gasché, J. (2009). ¿Qué son los "saberes" o "conocimientos" indígenas, y qué hay que entender por "diálogo"?. Encuentro Amazónico de experiencia de diálogo de saberes. Iquito. Perú.

Leff, E. (2017). Las relaciones de poder del conocimiento en el campo de la ecología política: una mirada desde el Sur. Ecología política latinoamericana. Pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica. Coordinado por Héctor Alimonda, Catalina Toro Perez y Facundo Martín. Edición Ciccus- Clacso.

Machado, D; Zibechi, R. (2016). Cambiar el mundo desde arriba. Los límites del progresismo. CEDLA. Centro de estudios para el desarrollo laboral y agrario. La Paz, Bolivia.

Penas, E. y Laurente, M. (2018). La política educativa y el trabajo docente, territorios en disputa por las lógicas extractivistas. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. UNCO. Cipolletti.

Svampa, Maristella (2019). Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias. CALAS, Alemania.

Telias, A.; Canciani, M.; Sessano, P.; Alvino, S. y Padawer, A. (2014). La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas Públicas. Buenos Aires, La bicicleta Ediciones

Agradecemos a los artistas que ofrecen su arte:

Romero, Karina "Madre Tierra sin fracking"
Burgos, Walter "Desastres del porvenir"
Candia, Chelo "Mural en homenaje a la Pachamama"

Asociación entre variables climáticas y rendimiento del cultivo de soja en los departamentos de Burruyacu (Tucumán) y Jimenez (Santiago del Estero)

Marilyn del Valle Leiva
marilynleiva24@hotmail.com
Departamento de Geografía – Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras Clave: clima, variables climáticas, soja

Desde la década de 1970, en la zona semiárida del Noroeste Argentino se produjo una expansión agrícola, fenómeno que también se registra en otras áreas de América Latina.

Los principales cultivos que se expandieron fueron la soja y el poroto. Además de la superficie sembrada, la soja aumentó también su rendimiento debido a múltiples factores, entre ellos el climático y los paquetes tecnológicos aplicados tales como semillas mejoradas y agroquímicos.

En cuanto a el área afectada por el proceso de expansión agrícola, se puede decir que, a diferencia de la región Pampeana, en el Noroeste la expansión se produjo y concentró en los departamentos que tenían mejores condiciones ambientales (FUNDAPAZ, 2008).

Una de las causas de la expansión agrícola fue el Salto Climático ocurrido entre 1950 y 1970, que permitió cultivar en nuevas zonas ubicadas en los márgenes del clima semiárido BS (Köppen, 1923). Minetti y Sierra (1984) mostraron que en el Noroeste las isoyetas se corrieron hacia el Este. Esta mejora en las condiciones hídricas favoreció el cultivo de granos. Se observó un paralelismo entre precipitaciones y producción. C.M. Lamelas y otros (1995)mostraron que al producirse un desplazamiento de los límites hídricos hacia el Este de la provincia de Tucumán, se incrementó el área cultivable con soja, como así también el área marginal por exceso (de precipitaciones) y se redujeron las áreas marginales por déficit, quedando reducidas al sur y sudeste de la provincia. El aumento de las precipitaciones produjo un aumento del período hídrico y mayor acumulación de agua en el período apto para el cultivo.

En el trabajo "Respuesta regional de la soja en Tucumán a la variabilidad climática" de Minetti y Lamelas (1995), los autores realizaron, mediante un modelo de regresión múltiple, una relación entre rendimiento promedios anuales de soja en la provincia de Tucumán y algunas variables climáticas como precipitaciones, temperatura entre otras.

El objetivo de este trabajo es analizar la asociación o relación entre variables climáticas y el rendimiento del cultivo de la soja en los departamentos de Burruyacu (Tucumán) y Jimenez (Santiago del Estero).

El área de estudio comprende los departamentos de Burruyacu,ubicado al Este de la provincia de Tucumán yJimenez, localizado al Oeste de la provincia de Santiago del Estero.

En esta área predomina el clima semiárido (BS), de acuerdo a la clasificación de Köppen (1923).En el Mapa 1 se muestran los departamentos sojeros estudiados y el área con clima BS.

Se han utilizado datos mensuales de series de precipitación y temperaturas del área de estudio. En el caso de precipitaciones se eligió estaciones ubicadas dentro de los departamentos a estudiar o próximas y en el caso dela variable temperatura máxima, mínima y amplitud térmica se utilizó la estación meteorológica de San Miguel de Tucumán dada su representatividad espacial.Se hizo una matriz de correlación para cada departamento ("r" de Pearson), para determinar qué variables climáticas se encontraban más relacionadas con el rendimiento de la soja. Las variables climáticas utilizadas en la matriz de correlación son:

- Prec. Noviembre, Diciembre, Enero, Febrero, Marzo y Abril
- AT Diciembre, Enero, Febrero y Marzo
- Tºmax Febrero
- Tº min Febrero, Marzo y Abril,
- Prec. ND
- Prec. DEF
- Prec. DEFM
- Prec. EFMA

Los datos fueron suministrados por el Servicio Meteorológico Nacional y el Laboratorio Climatológico Sudamericano.

Además se utilizaron datos de rendimiento (Kg/Ha) por campaña del cultivo de la soja obtenidos de SIIA (Sistema Integrado de Información Agropecuaria)pertenecientes al Ministerio de Agroindustria de la Nación, por departamentos, desde 1970 a 2014.

Se realizó la evolución y tendencia polinómica de quinto grado de rendimiento del cultivo de soja en los departamentos escogidos. A continuación se correlacionó el rendimiento de la soja con distintas variables climáticas ("r" de Pearson).

Se presenta en los gráficos 1 y 2elrendimiento de la soja en los departamentos estudiados, Burruyacu y Jimenez con la tendencia lineal y polinómica de quinto grado.

Se observa en ambos departamentos que el rendimiento se incrementó desde 1970 hasta mediados de los 2000 cuando empezó a decrecer. Según la tendencia polinómica, alrededor de la década de 1990 el rendimiento cae para luego volver a incrementarse hasta el año 2005 aproximadamente cuando empieza a descender nuevamente.

Luego de analizar el rendimiento en su evolución temporal, se correlacionó con distintas variables climáticas para determinar el impacto del factor climático en la evolución del rendimiento del cultivo.

Se presentaen el cuadro 1 las correlaciones obtenidas con las variables climáticas estudiadas en cada departamento analizado con el cultivo de soja.P= Precipitación; AT= Amplitud térmica; Tmin y max=Temperatura mínima y máxima.Los valores que se muestran son estadísticamente significativos al 95%.

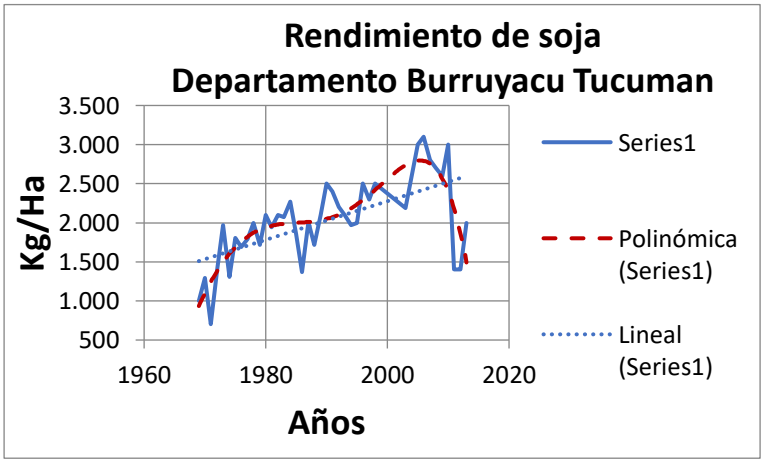
En este cuadro se puede observar que en el departamento Burruyacu las variables climáticas que tienen significación estadística son la amplitud térmica del mes de Diciembre y Febrero y las Temperaturas máximas y mínimas de Febrero. También reviste importancia la precipitación de Enero, con la asociación más alta, En el departamento de Jimenez, las variables con correlaciones estadísticamente significativas son las precipitaciones y amplitud térmica de Diciembre y temperatura mínima de Marzo y Abril.

Las precipitaciones son relevantes ya que constituye el factor hídrico necesario para el inicio de la actividad fisiológica de la soja en los primeros meses del verano. La amplitud térmica y las temperaturas máximas y mínimas se encuentran relacionadas con la humedad y los golpes de calor, muy perjudiciales para el cultivo, potenciado si hay escasa humedad en el suelo. Las temperaturas mínimas de Marzo impactan en el rendimiento del cultivo ya que a menores temperaturas mínimas se compromete el crecimiento vegetativo, la formación y llenado de vainas, lo que incide en el rendimiento. También podría estar relacionado con las condiciones de humedad al relacionarse con la amplitud térmica, o sea con las condiciones hígricas.

Como conclusión se puede decir que los departamentos tienen un incremento progresivo y lento del rendimiento con leves bajas y un descenso más notorio desde el año 2010.

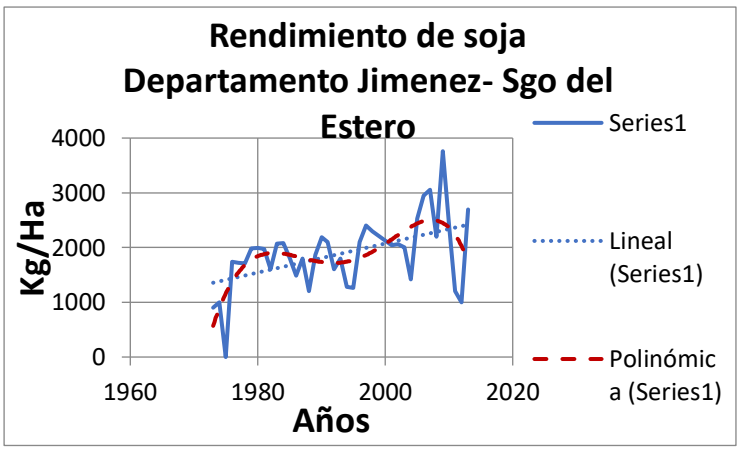
Del impacto de las variables climáticas en el rendimiento de soja en los departamentos de Burruyacú y Jiménez, puede concluirse que las principales variables climáticas relacionadas con el rendimiento de la soja son las precipitaciones de diciembre y enero, amplitud térmica de diciembre y febrero, temperatura máxima de febrero y mínima de febrero, marzo y abril. Todas las variables se encuentran relacionadas con las necesidades hídricas e hígricas del cultivo y con los golpes de calor que afectan su crecimiento.

Gráfico 1



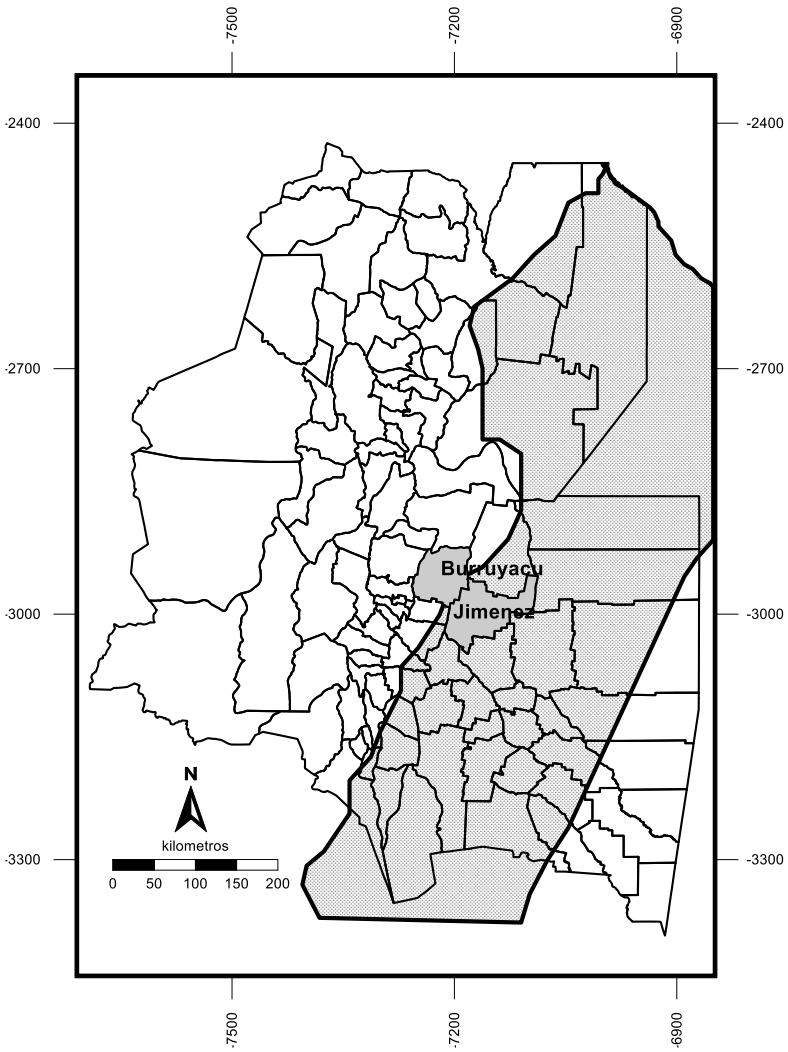
Fuente: Elaboración propia en base a datos de[Datos abiertos de Agroindustria. Ministerio de Producción y Trabajo, Presidencia de la Nación. Secretaría de Agroindustria.]

Gráfico 2



Fuente: Elaboración propia en base a datos deDatos abiertos de Agroindustria. Ministerio de Producción y Trabajo, Presidencia de la Nación. Secretaría de Agroindustria.

Mapa 1: Localización de los departamentos estudiados y el área con clima BS



Fuente: Mapa base IGN. Elaboración propia

Cuadro 1: Correlaciones obtenidas con las variables climáticas estudiadas en cada departamento analizado con el cultivo de soja desde mes de Noviembre a Abril. P= Precipitación; AT= Amplitud térmica; Tmin y max=Temperatura mínima y máxima. Los valores que se muestran son estadísticamente significativos al 95%.

Departamentos/ Meses	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril
Burruyacu		AT:-0.28	P:0.45	Tmax:-0.27 Tmin:-0.28 AT:0.36		
Jimenez		P: 0.32 AT:-0.37			Tmin: 0.47	Tmin: 0.29

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Agroindustria de la Nación y datos climáticos obtenidos del SMN y Laboratorio Climatológico Sudamericano.

Bibliografía

FUNDAPAZ. (2008). Impacto social de la Expansión Frontera Agropecuaria. Región Chaqueña Argentina. Informe Final.

Datos abiertos de Agroindustria. Ministerio de Producción y Trabajo, Presidencia de la Nación. Secretaría de Agroindustria. Disponible en:http://www.siia.gob.ar/sst_pcias/estima/estima.php

Köppen, W. (1923). *DieKlimate der Erde. Grundriss der Klimakunde*. VolX, 369 pág. Berlin und Leipzig: Walter de GruyterundCo.

Lamelas, C.M., Pascale, A.J. y Suárez, L.C. (1995). Modificación de la aptitud agroclimática sojera en Tucumán, en el período 1961-90, como consecuencia del salto climático. *Revista Industrial y agrícola de Tucumán.*Tomo 72 (1-2). Pp 57-62. Tucumán, Argentina.

Minetti, J.L. y C. Lamelas. (1995). Respuesta regional de la soja en Tucumán a la variabilidad climática. *Rev. Industrial y Agrícola de Tucumán*. Tomo 72 (1-2); 63-68.

Minetti, J.L. y Sierra, E.M. (1984). La expansión de la frontera agrícola en Tucumán y el diagnóstico climático. *RIAT 61 (2),* EEAOC. pp109-116. San Miguel de Tucumán.

Primera aproximación al estudio de la dinámica demográfica y distribución de la población de Trancas como reveladoras de procesos socio-económicos

María Eugenia Villecco
euvillecco@hotmail.com
I.E.G. – Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Población, agricultura, ganadería, Trancas

Con el deseo de ampliar el conocimiento del departamento Trancas que se ubica al norte de la provincia de Tucumán, se propone un estudio de la dinámica demográfica y distribución de la población como reveladoras de procesos socioeconómicos.

Analizando los datos estadísticos de los Censos Nacionales de población, se observa que a partir del Censo de 1991 se produce un cambio en el ritmo de crecimiento de la población y en su distribución. Este fenómeno coincide con la apertura y desregulación de la economía argentina de la década del ´90, que impactó fuertemente sobre las actividades agropecuarias. Por consiguiente, consideramos que puede haber repercutido en los cambios demográficos en el área de estudio.

Nos planteamos como interrogante si los cambios socioeconómicos que se produjeron en el departamento Trancas desde la segunda mitad del siglo XX influyeron en el crecimiento (total, natural y migratorio) y en la distribución de la población.

Enunciamos las siguientes premisas:

-El departamento Trancas se caracteriza por la presencia de grandes explotaciones con estructura de estancia que son explotadas por sus propietarios principalmente. En ellas se practica la ganadería orientada a la producción de leche y el cultivo de forrajeras. Las condiciones naturales, el régimen de tenencia de la tierra y el tipo de actividades económicas actuaron como factores limitantes del crecimiento de la población.

-Trancas se caracterizó por ser un área con escaso crecimiento poblacional por emigración de la población hacia los centros urbanos. Sin embargo, a partir de los años ´90 se produce una notable aceleración en el ritmo de crecimiento demográfico.

-Se observan cambios en la distribución de la población del departamento. Las zonas urbanizadas (Villa Nueva de Trancas y San Pedro de Colalao), se convierten en áreas receptoras de la población que emigra desde las zonas rurales ubicadas en la zona montañosa del oeste y la zona este de la sierra de Medina.

-La grave crisis que se produjo en la industria lechera determinó la destrucción de los pequeños tambos y procesos de concentración de la propiedad y la actividad.

-Inmigrantes bolivianos introducen nuevos cultivos hortícolas en los valles de los ríos Vipos y Choromoro que se encuentran al sur del departamento.

Con estas premisas como base, formulamos los siguientes supuestos:

-Se estaría desarrollando en el área de estudio, un proceso de redistribución de la población rural, hacia diferentes zonas con distintos grados de urbanización, motivado por la dinámica diferencial del crecimiento natural y los movimientos migratorios. Esto puede corroborarse porque se registra un aumento de la población urbana del departamento, lo que estaría relacionado con un proceso de tercerización de la economía en los últimos años.

-Estos procesos pueden vincularse con la apertura y desregulación económica nacional iniciada a partir de la década del ´90, que habría impactado fuertemente sobre las actividades agropecuarias del departamento. La grave crisis que se produjo en la industria lechera determinó la destrucción de los pequeños tambos y procesos de concentración de la propiedad y la actividad. Como consecuencia de estos cambios inmigrantes bolivianos introducen nuevos cultivos hortícolas en los valles de los ríos Vipos y Choromoro que se encuentran al sur del departamento.

Para tener un panorama completo de la evolución de la población de Trancas, tuvimos en cuenta en nuestro estudio un corte temporal que se extiende desde el primer Censo Nacional de 1869 hasta el de 2010. También consideramos las Estadísticas vitales de Tucumán, desde 1897 hasta el 2010.

En paralelo, hicimos un análisis de los Censos Nacionales Agropecuarios, Anuarios Estadísticos e informes de la SEAG (Sec. Agricultura y Ganadería.) de Tucumán, para establecer relaciones con las actividades agropecuarias que se practican en el departamento.

En tal sentido, determinamos ciclos o etapas en el crecimiento poblacional y en las actividades agropecuarias. Para ello nos basamos en la información cuantitativa, antecedentes bibliográficos previos y entrevistas a referentes de la zona.

En un cuadro incluimos la información correspondiente a las Tasas de Crecimiento Medio Anual Inter-censal (TCMAI), las Tasas de Crecimiento Natural Medio Anual Inter-censal (TCNMAI), las Tasas de Crecimiento Migratorio Medio Anual Inter-censal (TCMMAI) y las actividades agropecuarias que fueron surgiendo en cada etapa.

Ciclos o etapas en el crecimiento poblacional y las actividades agropecuarias en Trancas. Desde fines del siglo XIX a los años 2000.

Período inter-censal	**Crecimiento poblacional**	**TCTMAI**	**TCNMAI**	**TCMMAI**	**Actividades agropecuarias**
1869/1895	No era área de éxodo. Inmigrantes	18.3	-------	--------	Ganadería extensiva y cultivo de forrajeras.

	de Catamarca y Salta.				
1895/1914	Territorio de emigración crecimiento negativo de población	-0.3	16.5	-16.8	Ganadería extensiva y cultivo de forrajeras
1914/1947	Crecimiento positivo gracias a la llegada de colonos inmigrantes. Continúa el éxodo.	15.8	21.8	-5.9	Los inmigrantes europeos introducen una agricultura de legumbres secas (garbanzos, arvejas, porotos) y hortalizas.
1947/1960	Aumenta la emigración de la población	3	30	-27	Entre 1951 y 1959 se produce una crisis en la producción de legumbres secas en el departamento. (Se continúa poroto). El tambo. Se crea COOTAM[238]
1960/1970	Éxodo de la población	-4	26	-21	Crisis cañera crecimiento poblacional negativo de toda la provincia.
1970/1980	Crecimiento positivo de la	12.11	29.69	-17.58	La actividad tambera cobró gran importancia

238 COOTAM (Cooperativa de Tamberos de Trancas).

	población Emigración.				
1980/1991	Éxodo de población	5.55	24.60	-19.07	Desde fines de los ´70 crisis en la COOTAM
1991/2001	Recuperación de las TCTMAI por saldos migratorios positivos	25.93	23.72	1.74	Cierre de la COOTAM Desaparición de pequeños tambos y Cultivos hortícolas (inmigrantes bolivianos)
2001/2010	Crecimiento poblacional positivo. Nuevamente comienza el éxodo	12.93	17.74	-4.81	Recuperación de la actividad tambera y de la hacienda ganadera Mejora en las razas (Cabaña San Vicente)

Elaboración propia en base a C.N.P. y Estadísticas Vitales de Tucumán. Antecedentes bibliográficos previos y entrevistas a referentes de la zona.

Cambio en el ritmo de crecimiento poblacional

Trancas desde principios del siglo XX se caracterizó por ser una zona expulsora de población con tasas migratorias negativas moderadas a altas entre 1895/1914, bajas entre los años 1914-1947 y muy altas entre 1947-1991. Luego, en el último período inter-censal comprendido entre 2001 y 2010, nuevamente registra valores negativos en su TCMMAI, similares a los del total de la provincia e inclusive más bajos.

A partir del análisis detallado de la evolución de las TCNMAI, podemos afirmar que las fluctuaciones que tuvo el crecimiento poblacional de Trancas fueron producidas principalmente por cambios en los movimientos migratorios.

Es posible hacer una asociación plena ya que las altas tasas emigratorias que se producen en Trancas desde 1947 y hasta 1991 coinciden con altas tasas de Crecimiento Natural (con mortalidad descendente desde los ’40 y natalidad muy alta con “boom de nacimientos” hasta 1980). En la década del ’90 se observa una marcada disminución de la emigración y un

Crecimiento Natural que se mantiene alto, lo cual le permite a la población crecer notoriamente en ese período.

Para comprender mejor la evolución de la TCNMAI, es imprescindible tener en cuenta sus dos componentes (nacimientos y defunciones).

Se observa una recuperación de las tasas de natalidad que comienzan a ascender paulatinamente hasta un pico de 36,8 ‰ en 1996. En tanto, en ese momento, las tasas de mortalidad siguen la tendencia descendente, hasta alcanzar registros inferiores al 7‰, en el 2001.

Distribución espacial del crecimiento poblacional en Trancas

Trancas se caracterizó por ser un departamento rural, ya que hasta el 2001 dicha población superaba el 60% del total. Sin embargo, esta proporción fue disminuyendo hasta alcanzar un 56,85 % según el Censo Nacional 2010. Es decir que se produjo un importante nivel de urbanización con tendencia ascendente.

Es decir que por un lado se advierte un gran dinamismo en *Áreas con crecimiento positivo que captan población* (los alrededores de las Villas de San Pedro de Colalao y de Trancas).

Por otro lado *Áreas con crecimiento negativo expulsoras de población*, que coinciden con las zonas montañosas y del centro semiárido de la cuenca. Es así que se observa una redistribución de la población dentro del departamento desde las zonas eminentemente rurales hacia distintas áreas urbanizadas del departamento. También debemos considerar el aporte externo de inmigrantes bolivianos que se asientan en la margen Norte del Río Choromoro (Benjamín Paz), así como al Sur de la Comuna de Tapia, lo cual se refleja en las altas Tasas de Crecimiento Medio Inter-censal de dichas áreas. Observamos que a partir del Censo de 2001, el número de extranjeros en el departamento aumenta destacándose los bolivianos que representan un 88,4 % en el 2001 y un 94,4 % en el 2010. Cabe destacar que la mayoría de ellos se encuentran en el grupo de edades que van de 15 y 64 años de edad, es decir forman parte de la P.E.A. y practican la agricultura.

Además, analizamos la ocupación de la P.E.A. en los dos últimos Censos Nacionales de Población y comprobamos que si bien la mayor parte de la población trabaja en actividades relacionadas con la agricultura y la ganadería, es muy elevado el número de empleados en el sector público. Esto indicaría que junto con el crecimiento de las áreas urbanas se produjo un aumento del empleo en el sector terciario (administración estatal), en las últimas décadas.

Al consultar los C.N.A. de 1988 y 2002, observamos que hubo una marcada disminución de las EAP (Explotaciones Agropecuarias) de menos de 25 has. En tanto, aumentaron en superficie las grandes propiedades de más de 1000 has. Se estaría produciendo una tendencia a la concentración de la propiedad.

Conclusión

En una primera aproximación al estudio de la dinámica demográfica y distribución de la población de Trancas, podríamos considerar que los factores que influyeron en el cambio en el ritmo de crecimiento en el período inter-censal 1991/2001, estarían reflejando procesos socioeconómicos que se vinculan con la globalización. Los mismos aparecen explicados en el desarrollo completo de la presente investigación.

Bibliografía

Bolsi, A. (1997). "La distribución de la población, 1869-1991". En Alfredo Bolsi (Dir.): Problemas poblacionales del noroeste argentino. Universidad Nacional de Tucumán – Junta de Andalucía. San Miguel de Tucumán. Pp.35-46. 17

Depetris de Guiguet, Edith; Vicentin Masaro, Jimena (2017) "Cambios Estructurales y Problemas de Agencia en las Cooperativas de Industrialización de Leche" UNL Ediciones p. 191 - 202

García, Alicia I. (2007) "El riesgo sísmico en la Cuenca de Tapia-Trancas (provincia de Tucumán-República Argentina) Contribuciones científicas GAEA Sociedad argentina de Estudios Geográficos. Buenos Aires.

Garrido, Hilda (2005) "Población y tierra en la cuenca de Trancas provincia de Tucumán (República Argentina) Cuadernos de Desarrollo Rural 054 Pontificia universidad javeriana. Bogotá Colombia.

Maldonado, m. Esther y Llanes Navarro, A. (1985) "El área de Trancas" en Breves Contribuciones del I.E.G. Nº 5. U.N.T.

Nieto, Daniel y otros (2007) "Análisis de las cuencas lecheras de Trancas (Tucumán) y valle de Lerma (Salta), identificación de las problemáticas y evaluación de alternativas de desarrollo" Secretaría de agricultura, ganadería, pesca y alimentos. Organización de las naciones unidas para la agricultura y la alimentación. Argentina.

Ortiz De Dárterio P. (2004) "La movilidad territorial de la población en los contextos rurales. Una revisión teórica" U.N.T. publicada Actas Jornadas de Antropología Rural.

Paolasso, Pablo (1999) "Los cambios en la distribución de la población de la población en la provincia de Tucumán (Argentina) entre 1970 y 1991". En Anales de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas. Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas. Santiago de Chile. Pp. 240-250.

Rivas, Ana I. y Natera Rivas, Juan Jose (2007) "Inserción de la inmigración boliviana en la actividad hortícola del departamento Lules (Tucumán-Argentina) a mediados de los años noventa en Cuadernos geográficos 41.

Rivero Sierra, Fulvio Alejandro Y Álamo, Facundo (2017) "Horticultores bolivianos en Casas Viejas (Trancas, Tucumán): un caso de movilidad social ascendente "escalera boliviana" que articula la movilidad espacial horizontal "diseminación" como estrategia" Asociación Latinoamericana de Estudios del Trabajo. Revista: Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo. 22; 35; 33-66

Diversas miradas sobre el vínculo sociedad – naturaleza en Tucumán, a partir de la conquista española

Mariana Orce
Santiago Llanes
Sergio Jerez
Arturo Terán Navarro
arturoterannavarro@gmail.com
Facultad de Ciencias Naturales e Instituto Miguel Lillo (UNT)
Facultad de Filosofía y Letras (UNT)
Facultad de Arquitectura y Urbanismo (UNT)

Palabras clave: Sociedad, Naturaleza, Relaciones, Educación

Resumen

Las relaciones establecidas entre las sociedades y sus medioambientes son el resultado de procesos históricos imprescindibles de conocer para poder comprender las características actuales de los espacios que se habitan y el por qué se llegó a esta situación (Brailovsky, 2010).

El uso de los recursos naturales fue variando a lo largo del tiempo en función de las necesidades de cada sociedad, de las formas de satisfacerlas y de las condiciones naturales existentes (Bachmann, 2011).

Se tomó a la naturaleza como un bien inagotable y a la acción humana como exenta de repercusiones sobre el medioambiente. Incluso se identificaba progreso y felicidad con el mero crecimiento económico (Novo, 2003).

Sobre estas premisas, este trabajo es un primer avance de un proyecto más ambicioso que estamos desarrollando y que busca mostrar cómo fue variando el vínculo sociedad – naturaleza en el territorio tucumano a partir de la conquista española. Todo esto para construir una valiosa herramienta para la educación ambiental.

A tal efecto recopilamos numerosos testimonios realizados por tucumanos, argentinos de otras provincias y extranjeros. En la mayoría se observa una exaltación de la belleza y exuberancia de la naturaleza de nuestra provincia. Los consideramos podían ser útiles para nuestro proyecto, pero algunos de ellos parecían exagerados:

> ".. En cuanto a grandeza y sublimidad, no creo que sean sobrepasadas en parte alguna de la tierra…quizás lo más bello que formó la naturaleza…" (Andrews, ([1825], 1966)).

> "…No me parece impropiedad llamar al monte que decora el occidente de Tucumán, el Parnaso Argentino…." (Alberdi ([1834], 2011)).

> "Sarmiento dice: "… es el Edén de América…" (Granillo, ([1872], 1947)).

Ante tal circunstancia, indagamos acerca de su validez para utilizarlos como fuentes. Mariano Morínigo, en el prólogo del libro de Andrews, expresa que el viajero del siglo XIX lejos de ser un turista, es un hombre moderno, culto, ávido de conocimientos. Su testimonio, más allá de su estilo, no se nutre de fantasías sino de vivencias. No es posible imaginar cómo fue un escenario modificado por el progreso sin el auxilio del documento dejado por el viajero (Andrews, ([1825], 1966)).

> Juan B. Terán, revaloriza los testimonios de viajeros: "el conocimiento del pasado no tiene fuente semejante a ésta, formada por lo que cuentan los viajeros" (Páez de la Torre, 12/12/2017).

> Alberdi, en su descripción de Tucumán, expresaba: "… los que piensen que este escrito no es más que un trozo de imaginación… tienen que corregir su juicio. Es demasiado hermoso Tucumán para que necesite del auxilio de mi triste ingenio…" (Alberdi, ([1834], 2011).

Estos testimonios se refieren a un Tucumán hermoso, edénico, representación que reviste un carácter estratégico en relación con el proyecto de la elite local del centenario de querer situar a la provincia como un polo económico y cultural en el espacio nacional (Martínez Zuccardi, 2015).

> "La existencia de aquella naturaleza impresionante…no proviene sólo de poetas y viajeros, sino que está sustentada también por pruebas científicas…. trabajos realizados por los primeros naturalistas que comenzaron a llegar a la provincia a mediados del siglo XIX" (Zaia, 2012)

Existe una fuerte relación entre el relieve, clima e hidrografía del territorio tucumano y las características de la naturaleza descripta en los testimonios (Zaia, 2012).

Concluimos entonces que más allá de quiénes y cómo fueron escritos estos testimonios, esa naturaleza exuberante ciertamente existió y nos permite confirmar a los mismos como fuentes valiosas, únicas y confiables para los fines propuestos.

Pasando a los testimonios propiamente dichos, los de la época de la conquista reflejan que Tucumán fue un lugar muy atractivo para los conquistadores europeos.

El capitán Diego Maldonado, integrante de la expedición de Diego de Rojas, mencionaba como lugar muy adecuado para fundar un pueblo a la provincia indígena que los incas llamaban Tucma, que en aquella época abarcaba zonas que ocupan los actuales departamentos de Monteros, Chicligasta, Río Chico y Simoca (Piossek Prebisch, 2004).

Otros se refieren a un paisaje magnífico, con grandes arboledas, objeto de admiración constante:

> "…desde allí contemplaron a Tucumán, la tierra de las selvas. Era una sucesión de ondulaciones verdeazuladas que descendía hacia la llanura …(Piossek Prebisch, 2004).

> "..descendían los Andes… rumbo a esa tierra que habrían de recordar como de muy grandes arboledas, que se llamaba Tucumán (testimonio del soldado Julián de Humarán)" (Piossek Prebisch, 2005)

La llegada a tan preciadas tierras ni el desplazamiento por ella había resultado fácil ya que la espesura de la vegetación les dificultaba avanzar:

> "Avanzaban lentamente porque la tierra era muy áspera para la marcha de los caballos y de la gente cargada, no tanto por los accidentes del terreno, sino por la espesura de la vegetación" (Piossek Prebisch, 2005).

Así, los testimonios de esta época, además de referirse a la búsqueda de lugares para asentarse y fundar ciudades, describen un paisaje del cual no daban crédito sus ojos: la hermosa Tucumán del siglo XVI.

Avanzando en el tiempo, los testimonios continúan describiendo una naturaleza exuberante pero también comienzan a incorporar relatos sobre los recursos naturales que abundaban en la provincia, fundamentalmente forestales:

> En 1772, Filiberto de Mena, mencionaba que San Miguel de Tucumán *"tiene variedad de montes donde logran las más exquisitas y buenas maderas que se puede dar"* (Páez de la Torre, 31/03/2010).

> "Las montañas…están cubiertas de madera de las clases más finas … la mayor parte del terreno, fértil en extremo permanece tal como estaba cuando la formación del mundo…" (Temple, [1826], 1920).

> "..El bosque que describimos se extiende desde la llanura y cubre toda la falda de la montaña... nunca he visto una vegetación más hermosa, más imponente y más exuberante en mis viajes…" (Burmeister, 1916).

> "Por donde quiera que se venga a Tucumán, el extranjero sabe cuándo ha pisado su territorio sin que nadie se lo diga… No todos los árboles florecen a un tiempo. …cada semana ofrece la naturaleza nueva decoración..." (Alberdi, ([1834], 2011)).

> "Al acercarnos a Tucumán …nos era muy difícil atravesar la espesura y las ramas umbrosas extendidas sobre el camino…" (Scrivener, ([1872], 2016)).

> Partes de las selvas que proporcionan las exquisitas maderas se encuentran diseminadas y formando grandes islas en la llanura…. si bien son muy importantes por la cantidad de madera que producen son pequeños bosques al lado de la gigantesca selva…que se extiende de sur a norte todo el largo de la provincia (Granillo, 1872).

Durante el siglo XIX, casi en paralelo con la mención de la cantidad de recursos naturales existentes, surgen miradas interesadas en la explotación de los mismos y otras que alertan sobre la forma abusiva con que ya se llevaban a cabo algunas explotaciones:

> Es de esperar que estas maravillas de la naturaleza serán algún día explotadas por los ingleses y sometidas a explotación minera en beneficio de la riqueza comercial del país (Andrews, ([1825], 1966)).

> En 1874, el botánico Jorge Hieronymus relataba la forma en que se explotaba el cebil para la obtención del tanino utilizado en las curtiembres: *"lo descortezan… lo pelan en su superficie… el árbol queda pelado y se muere poco tiempo después…. se puede andar a veces leguas enteras en selvas compuestas de cadáveres de árboles de cebil"* (Páez de la Torre, 5/5/2011).

> En 1876, un anónimo deploraba que la autoridad no se haya preocupado del tema de la explotación de la madera….los bosques se cortaban *"sin método y sin discreción"*, y que habiéndose informado sobre si esa actividad estaba reglamentada: *"he sabido con sentimiento…. que hasta ahora nada se ha hecho al respecto"* (Páez de la Torre, 16/2/2019).

Durante el siglo XX siguen apareciendo testimonios similares a los ya citados:

> En 1900, Alberto García Hamilton, publica en la revista "Alborada" de Montevideo: "los rayos solares desaparecen y quedamos cubiertos ...por una inmensa galería formada por el ramaje de los árboles…hasta el punto de obligarnos a hacer profundas reverencias…para poder continuar la marcha ... una vegetación exuberante, lujuriosa". (Páez de la Torre, 20/11/2017)

> George Clemenceau, político francés, en su visita al Ingenio Santa Ana, expresaba que grandes y nobles bosques se devastaban despiadadamente para alimentar las fábricas azucareras principalmente. Leñadores y colonos no cesaban de arrancar lo que podían para una satisfacción sin límites de sus trapiches. (Clemenceau, [1911], 2016).

> Las reservas forestales en estado virgen que existían en el departamento de Burruyacu desaparecieron casi por completo por la explotación hecha por el ferrocarril, en manos de los ingleses, desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX (Díaz, 2008).

Conclusión

Estos testimonios y muchos otros no mencionados muestran las diferentes miradas y relaciones que se fueron estableciendo entre sociedad y naturaleza en Tucumán, desde la época de la conquista. A través de las mismos se puede llegar a comprender algunas razones que explican el paso de un Tucumán exuberante a otro con un territorio notablemente disminuido en recursos y con un medioambiente deteriorado. Información que es fundamental para educar en el marco de un desarrollo sustentable.

A continuación, citamos un extracto del discurso del Presidente Nicolás Avellaneda al inaugurar la llegada del ferrocarril a Tucumán en 1876:

> "La locomotora, después de haber recorrido centenares de leguas, ha entrado por fin, en la tierra prometida.… Esta tierra es desde hoy suya; y yo le entrego en dominio perpetuo los árboles de la selva virgen... Un país es doblemente hermoso cuando a los maravillosos aspectos de la naturaleza se han agregado las creaciones del arte…La

naturaleza se embellece y se completa bajo la acción fertilizante de la industria. (Padilla, 1922).

Bibliografia

Alberdi, J.B. ([1834], 2011). Memoria descriptiva sobre Tucumán en "*Juan Bautista Alberdi, Antología conmemorativa, 1810-2010*". Recopilado por Roberto Pucci, 1º ed., Buenos Aires, Cámara de Diputados de la Nación.

Andrews, J. ([1825], 1966) *Las provincias del norte en 1825*. Ed. Universidad Nacional de Tucumán. San Miguel de Tucumán.

Bachmann, L. (2011). Recursos Naturales y Servicios Ambientales. En R. Gurevich (Comp.), *Ambiente y Educación, una apuesta al futuro* (pp. 75-121). Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.

Brailovsky, A. y Foguelman, D. (2010). *Memoria verde. Historia ecológica de la Argentina*. Editorial Sudamericana, Argentina.

Burmeister, G. (1916). *Descripción de Tucumán*. Ed. Coni, Buenos Aires.

Clemenceau, G. ([1911], 2016). Un célebre francés en Tucumán y Santa Ana. En *Miradas sobre Tucumán. Antología de textos. Colección del Bicentenario.*

Díaz, Y. (2008). La aguada del burro. Memorias de Burruyacu. Un aporte para su historia.

Granillo, A. ([1872], 1947). *Provincia de Tucumán*. Publicaciones de la Junta Conservadora del Archivo Histórico de Tucumán, Serie V, Vol I. Tucumán, Argentina.

Martínez Zuccardi, S. (2015). El centenario de la Independencia y la construcción de un discurso acerca de Tucumán. Proyectos y representaciones. En *Prismas*, Revista de historia intelectual, N° 19, pp. 67-87.

Novo, M. (2003). La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas. Ed. Universitas, Madrid, España.

Padilla, V. (1922). *El Norte Argentino*. Establecimiento Gráfico Ferrari hnos. Buenos Aires.

Páez de la Torre, C. (05/05/2011). Los árboles destruidos en 1874. En *Diario La Gaceta*, Tucumán. https://www.lagaceta.com.ar/nota/434193/informacion-general/arboles-destruidos-1874.html

Páez de la Torre, C. (12/12/2017). Los libros de viajeros. En *Diario La Gaceta*, Tucumán. https://www.lagaceta.com.ar/nota/754819/opinion/libros-viajeros.html

Páez de la Torre, C. (16/2/2019). Cuidar nuestros árboles. En *Diario La Gaceta*, Tucumán. https://www.lagaceta.com.ar/nota/798097/actualidad/cuidar-nuestros-arboles.html

Páez de la Torre, C. (31/03/2010). Una visión de Tucumán en 1772. En *Diario La Gaceta*, Tucumán. https://www.lagaceta.com.ar/nota/371746/general/Una_vision_Tucuman_1772.html

Piossek Prebisch, T. (2004) *Poblar un pueblo. El comienzo del poblamiento de Argentina en 1550*. Edición de la autora. San Miguel de Tucumán.

Piossek Prebisch, T. (2005). *Los hombres de la entrada. Historia de la expedición de Diego de Rojas (1543-1546)*. 3° edición. Edición de la autora. San Miguel de Tucumán.

Scrivener, J ([1872], 2016). Carnavales, comidas y un terremoto. En Miradas sobre Tucumán. Antología de textos. Colección del bicentenario.

Temple, E. ([1826], 1920). *Córdoba, Tucumán, Salta y Jujuy en 1826*. Ed. Coni, Buenos Aires

Zaia, G. (2012) *Naturaleza y naturalistas en Tucumán*. E-book. 1° ed., San Miguel de Tucumán.

La selección de contenidos que realizan los docentes en la asignatura Historia Regional en colegios de Cafayate, Salta.

Verónica Cancino
ritaveronicacancino@gmail.com
Karina Carrizo
karinacar19@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Salta.

A partir de la Reforma Curricular, en el marco de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (LEN), en la provincia de Salta se pone en vigencia la Ley de Educación Provincial N°7546 del año 2008. Allí "*se propone un Diseño Curricular de Educación Secundaria que incluye el Ciclo Básico Común (1º y 2º año) y Caja Curricular Bachiller en Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades, Bachiller en Ciencias Naturales, Bachiller en Economía y Administración, Bachiller en Lenguas, Bachiller en Agrario/Agro y Ambiente, Bachiller en Turismo y Bachiller en Informática*"[239].

En cuanto a los contenidos de Historia, la escuela secundaria incorpora la asignatura **Historia Regional** en dos modalidades, Humanidades y Turismo. Incluirla, implica una complejidad particular para el docente al momento de pensar la selección de contenidos en su programa y esto no es ajeno a los docentes de la ciudad de Cafayate; situada al sudoeste de la capital salteña.

En esta investigación nos proponemos realizar un primer análisis sobre la selección de contenidos que realizan los docentes en la asignatura Historia Regional en colegios secundarios en Cafayate, para visualizar la influencia que los nuevos planteamientos teóricos-metodológicos tienen en las aulas.

239 Diseños Curriculares para el Secundario. Pp. 9.

Dinámicas territoriales de las sociedades contemporáneas de Asia y África y sus vinculaciones con el espacio local

Liliana Palacios de Cosiansi
cosiansi@hotmail.com
Clara Lucía Calvo
Sergio Francisco Naessens
Luis Eduardo Muraki
Centro de Estudios de Asia y África, Departamento de Geografía,
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Territorios, Sociedades, Asia, África

Resumen

El mundo ha cambiado profundamente en los últimos años y las ciencias sociales afrontan el análisis de los procesos y de los grandes problemas que afectan al conjunto de la humanidad con enfoques renovados. La Geografía y la Historia también se han incorporado al estudio de las consecuencias políticas, económicas, sociales, culturales, territoriales y medioambientales de un proceso de globalización inacabado y plagado de riesgos e incertidumbres.

En este contexto, como afirma David Harvey, los procesos geopolíticos dominan el mundo actual con una intensidad creciente, como fundamento de un nuevo orden de dominación y de dependencia, así como de las nuevas relaciones entre las áreas centrales y las periferias, a escala planetaria y local.

Este trabajo presenta la propuesta y avances del proyecto de investigación (2018- 2021) aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencias, Arte e Innovación Tecnológica (SCAIT) de la Universidad Nacional de Tucumán que amplía los alcances del proyecto anterior (2014-2017) que se focalizaba en el estudio de procesos migratorios de colectividades de Asia y África a Tucumán. En este nuevo proyecto se busca enfocar las dinámicas territoriales de las complejas sociedades de Asia y África a través de un análisis crítico de los efectos de la globalización sobre estos territorios y personas. Se abordan temáticas como movimientos migratorios, desplazados, mestizaje biológico y cultural, pobreza, desigualdades, tensiones y conflictos, enfrentamientos religiosos, identidades culturales, sociedades plurales, efectos económicos, comercio desigual, terrorismo y exclusión, entre otras problemáticas.

La hipótesis general de este trabajo de investigación, es vincular los procesos de trasformación territorial y los nuevos procesos socio-demográfico-económicos generados por las diferentes sociedades de los espacios estudiados en el marco de la globalización.

Uno de los tópicos fuertes del nuevo proyecto son las migraciones internacionales desde la perspectiva de la Geografía Cultural, que intenta describir la trayectoria y la forma de vida de los migrantes procedentes de Asia y África a América Latina, en general y a Tucumán en particular. Se busca conocer e interpretar las redes sociales construidas por los migrantes con

anclajes en territorios distantes, a manera de puentes entre lugares de países distintos, lo que da lugar a la configuración de los espacios sociales trasnacionales.

Es un proyecto abierto, plural e interdisciplinario que prioriza en su enfoque los estudios de los procesos, los movimientos y el cambio. La geografía de la acción es, sobre todo, una geografía inmediata a los problemas de la sociedad contemporánea que adquieren un papel determinante a todas las escalas. Se trabaja la dialéctica local-global habida cuenta de que Tucumán y América Latina comparten la problemática mundial que impacta también en sus territorios. Desde el proyecto se propone una geografía a diferentes escalas, en donde lo local, lo regional y lo subcontinental se cruzan permanentemente y dinamizan los procesos.

Al respecto, teniendo en cuenta lo manifestado en el párrafo anterior, en los últimos decenios se ha extendido entre la comunidad geográfica la convicción de que la geografía debe orientarse, en cuanto a sus objetivos de análisis o investigación, hacia los grandes problemas sociales que caracterizan el mundo actual, que pueden ser abordados desde un enfoque espacial. En este sentido, existen aportes importantes de académicos como Harvey, Sassen, Nogué, Romero, Grimson, Kabunda Badi, Bhabha, y otros referentes que insisten en que el espacio social debe ser el eje de atención de las ciencias sociales.

Uno de los procesos más relevantes del mundo contemporáneo es el de la movilidad y el mestizaje, en relación con el cual se asienta uno de los proyectos más expansivos de la geografía en los últimos años.

La metodología de investigación que se implementa en este Proyecto está vinculada a aquella que prioriza la explicación y comprensión de los procesos y problemas demográfico-socio-económico-culturales y territoriales vinculados a la actual etapa de reestructuración política-económica y social imperante en el presente contexto de la globalización.

Las estrategias metodológicas son prioritariamente cualitativas; se basan principalmente en la selección e identificación de los factores sociales, demográficos, económicos, culturales, etc. de los actores sociales intervinientes en los espacios objeto de estudio. Para ello son prioritarias las tareas vinculadas a la indagación, recolección, registro y selección de antecedentes bibliográficos de diferentes tipos y fuentes, recolección, manejo e interpretación de datos estadísticos: económicos y demográficos, como así también los trabajos de campo.

A partir de este modo de trabajo se prevén las siguientes ventajas:

- Contextualizar la información particular y permitir la resignificación de los datos.
- Abordar múltiples dimensiones de análisis: social, económica, etc.
- Desarrollar estrategias de explicación, comprensión, interpretación.
- Considerar los actores sociales, con sus respectivos intereses, puntos de vistas e intenciones.
- Reconocer la heterogeneidad de la trama sociocultural.
- Poner en práctica la multicausalidad y la multiperspectividad articulando con diferentes escalas espaciales y temporales.
- Hacer el seguimiento de proceso y la detección de transformaciones.

En general las estrategias metodológicas propuestas para trabajar en este Proyecto corresponden a las utilizadas en las ciencias sociales, es decir que las mismas permiten a los integrantes del proyecto llevar a cabo una planificación de las tareas que tenga flexibilidad, y que les permitan rectificaciones y reestructuraciones de acuerdo con el desarrollo del proceso de investigación.

A partir estas estrategias metodológicas utilizadas se ha podido abordar la investigación de diferentes tópicos vinculados al proyecto, los cuales se materializaron en líneas de investigación tales como procesos migratorios de las colectividades árabe, coreana, japonesa, china, india y de África Occidental. También problemáticas vinculadas a la pobreza, alimentación, al crecimiento y desarrollo económico, dinámicas demográficas en países de África y de Asia; además de conflictos étnicos-religiosos y geopolíticos en estos continentes.

Parte de los resultados de estas líneas de investigación también se reflejaron en trabajos que tuvieron como tópicos principales el análisis crítico de los planes de estudio, de las carreras de Geografía de las universidades nacionales y de los Institutos de Formación Docentes (IFD) en cuanto a la presencia de contenidos de Asia y África en la formación de grado.

Como resultado de este proceso de investigación, que lleva más de 25 años, se lograron importantes vinculaciones con instituciones académicas, representaciones diplomáticas en nuestro país, organismos gubernamentales y no gubernamentales.

En este sentido debemos destacar la articulación lograda entre la Universidad Nacional de Tucumán, a través del Centro de Estudios de Asia y África del Departamento de Geografía y el Instituto de Estudios Geografía, con el Ministerio de Desarrollo Productivo de la Provincia de Tucumán y la Subsecretaría de Derechos Humanos, habiéndose firmado un convenio marco para abordar problemáticas como pluralismo cultural, discriminación, inserción laboral de los colectivos de inmigrantes en Tucumán, entre otras.

Bibliografía

Bhabha, Homi (compilador) (2010). Nación y narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

Grimson, Alejandro (2018). Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad. 5º edición. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

Harvey, David (2017). El cosmopolitismo y las geografías de la libertad. España. Ediciones Akal.

Kabunda, Mbuyi (2007). "Las migraciones africanas más horizontales que verticales". Revista Pueblos, Nro. 28. http://www.revistapueblos.org/spip.php?article671.

Maffia, Marta (2010). "Una contribución al estudio de la nueva inmigración africana subsahariana en la Argentina". Cuadernos de Antropología Social Nº 31, pp. 7-32, 2010. FFyL - UBA - Argentina.

Nogué, Joan y Romero, Joan (Eds.) (2012). Las otras geografías. Valencia. Editorial Tirant Humanidades.

Sassen, Saskia (2015). Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global. Argentina. Katz Editores.

Maternidad y Educación

Beatriz Puente
Jimena Medina Risso
Instituto de Estudios Geográficos, U.N.T

Palabras clave: fecundidad, mujeres, educación, cambios

La fecundidad es un fenómeno con una fuerte connotación social ya que está determinado por las oportunidades y las motivaciones que varían de un entorno social a otro (Weeks, 1981:107).

En tal sentido, se considera que la evolución de los niveles de fecundidad en la provincia de Tucumán en la segunda mitad del siglo XX obedece a las transformaciones de hábitos, normas, creencias, formas de vida y el comportamiento de una sociedad. Se conoce que estas serie de transformaciones en el ámbito familiar se comienzan a observar, en la década del 1960, en Europa occidental. A este conjunto de cambios observados en la familia europea occidental, los autores Lesthaehghe y Van de Kaa llamaron "Segunda transición demográfica" (Van de Kaa, 1997). Paralelamente, se producen modificaciones en la participación económica y escolaridad de las mujeres.

Dentro de estas transformaciones, se toma al estudio del nivel educativo por entender que el acceso a la educación y la adquisición de conocimientos, constituyen factores fundamentales para lograr niveles adecuados de bienestar social para el conjunto de la población. La educación, en el caso de las mujeres, juega un papel fundamental tanto para fortalecer sus posibilidades de elección personal y toma de decisiones en el ámbito privado, como para potenciar y diversificar sus posibilidades de incorporarse al mundo del trabajo remunerado.

Como es sabido, existe una fuerte relación entre la posición social de las mujeres y los índices de fecundidad. En términos de educación, las mujeres con altos niveles de educación tienen significativamente menos hijos que las menos educadas. El aumento en el nivel educacional de las mujeres influye sobre el aumento en la edad de la primera unión, retrasa la llegada del primer hijo, y de esa forma ensancha los horizontes y expectativas de las mujeres por fuera de los vínculos familiares, cosa que facilita el acceso a la información para decidir cuándo y cuántos hijos desean tener. En la transición hacia nuevas identidades de las mujeres, la valoración de los hijos y la vida familiar disminuye gradualmente, de la posición central que tenía antes (Jelin, 2005:58).

Por ello, esta contribución tiene como objetivo analizar el comportamiento de la fecundidad entre 2010 - 2017 en la provincia de Tucumán. Asimismo, se analizara los niveles educativos de la mujeres tucumanas de 15 años y más (2001 - 2010) y los niveles educativos de la madres (2010 -2017).

Para la concreción de los objetivos se estimaron a nivel provincial las siguientes tasas: tasa bruta de natalidad, tasa de fecundidad general, tasa global de fecundidad, tasa de fecundidad por grupos de edades. También se calculo la representatividad de los nacidos vivos según máximo de instrucción alcanzado por las madres y de las mujeres según máximo nivel de instrucción alcanzado. A partir de estos datos se confeccionaron modelos de fecundidad y tablas. En este trabajo se utilizaron como fuentes básicas de información las estadísticas vitales (2001–2010-2011-2012-2013-2014-2015-2016-2017), los Censos de Población y Vivienda y la Encuesta permanente de hogares correspondientes a dicho período.

La fecundidad en la provincia

Al analizar los niveles de fecundidad en Tucumán durante el periodo 2010 y 2017 se constató que las tasa bruta de natalidad, tasa de fecundidad general y la tasa global de fecundidad descendieron, continuando con la tenencia iniciada a fines del siglo XX.

Asimismo, se observó el comportamiento de la fecundidad según la edad de la madre a través de los modelos de Fecundidad para el año 2010 y 2017, en ellos, las curvas describen, un descenso de la tasas en casi todas las edades, aunque las mayores reducciones de la fecundidad se registraron entre las mujeres de 25-29 y 20-24 años, lo cual explica el retroceso de la Tasa Global de Fecundidad de la provincia en el lapso. Asimismo, se observa un modelo de fecundidad joven, es decir que la mayor fecundidad está localizada entre las madres de 20 y 24 años, con un valor de 120,3 por mil (2010) y 99 por mil (2017). Estos datos, resultan llamativos, ya que muestran un cambio del modelo de fecundidad con respecto al año 2001, que caracterizaba por ser un modelo de fecundidad tardío, donde el grupo de 24 - 29 años concentra los mayores valores (Puente, 2015).

Por otra parte, los datos correspondientes a los nacidos vivos según edad de la madre manifiestan un incremento del peso relativo de las madres de entre 35 – 39 años con un crecimiento del 2% y de las madres de 40 a 44 años con un incremento del 0,60% entre 2010 y 2017. Estos incrementos, aunque parezcan insignificantes, nos marcan una tendencia hacia una maternidad cada vez mas tardía.

Hasta aquí, a través de los diferentes indicadores analizados se constató el descenso inminente de la natalidad y fecundidad. Se presume que el descenso de la fecundidad se vincula directamente con el incremento en los niveles educativos y de participación laboral de las mujeres de una sociedad. Por ello, se analizan, en primer lugar, los porcentajes de mujeres de 15 años y más según el máximo nivel de instrucción alcanzado en la provincia de Tucumán para 2001 y 2010. Dichos datos fueron calculados a partir de información censal, por lo cual, no se dispone para 2017. En segundo término, se analizó los niveles de instrucción de las madres para el periodo 2010 – 2017.

En general, la situación educacional de las mujeres tucumanas de 15 años y más hasta el año 2001, se caracterizado por tener un nivel educativo bajo. Los valores muestran que el 15% de las mujeres no completaron la escuela primaria, el 30% de la población femenina completó solamente el nivel primario. En el nivel educativo secundario completo e incompleto los

valores oscilan entre 14 y 17% respectivamente. En lo que respecta al nivel Superior el 20% de la población femenina accedió a este nivel, de los cuales, sólo el 4% completo la Educación Universitaria y el 6% la Educación No Universitaria o Terciaria(Puente, 2015).

Para el año 2010, se advierte un incremento en el nivel educativo de las mujeres, aunque los valores muestran la persistencia de un nivel educativo bajo, ya que el 13,4% de las mujeres no completaron la escuela primaria, el 26,8% de la población femenina completó solamente el nivel primario. En el nivel educativo secundario completo e incompleto los valores oscilan entre 15 y 20% respectivamente. En lo que respecta al nivel Superior el 20% de la población femenina accedió a este nivel, de los cuales, solo el 5,5% completo la Educación Universitaria y el 7% la Educación No Universitaria o Terciaria.

Los valores representativos de las mujeres que completaron el nivel educativo superior son bajos en ambos momentos censales. No obstante, debemos destacar el crecimiento del ingreso a la educación Terciaria y Universitaria[240], ya que en el año 1991 el 1,79% de las mujeres tenían acceso a este nivel, en el año 2001 el porcentaje era del 17,94% y en el año 2010, la proporción creció 20,68%.

Sin duda, la incorporación femenina a los niveles más altos de la educación constituye un fenómeno en crecimiento (Lupica, 2013). Asimismo, la femenización de la matricula responde a un cambio cultural acerca de la concepción de los roles de las mujeres en la sociedad y de las crecientes expectativas de las mujeres jóvenes y su actitud positiva con respecto a la enseñanza(UNESCO,2012).

Los cálculos realizados sobre la representatividad de los nacidos vivos según máximo nivel de instrucción de la madre para Tucumán entre los años 2010 – 2017, muestran que hubo una disminución de los nacidos vivos de madres sin instrucción, con primaria incompleta y con primaria completa. En 2010 el 33% de los nacidos vivos tenían madres con primaria completa, mientras que en el año 2017 solo el 21% .

Por otra parte, se incremento el porcentaje de nacidos vivos con madres con secundaria completa y universitario/superior. En 2010, el 22,7% alcanzo secundaria completa y el 11,1% terciario/universitario completo. Para 2017, estos valores se incrementaron, ya que el 33% completo el nivel secundario y el 13,1% el nivel universitario /superior.

A manera de síntesis se puede visualizar que las mejoras educativas, repercutieron en los niveles de fecundidad, provocando su descenso y es de suponer que continuara haciéndolo en la medida que se eleve el nivel educativo en la provincia. Como sabemos, en los sectores sociales con mayor acceso a la educación existe más posibilidad de difusión de patrones de conducta sexual, nupcial y reproductiva de carácter restrictivo. Por ende, repercutirá en el retraso del matrimonio y de la reproducción entre los jóvenes con alto nivel educativo.

240 Esta tendencia es un reflejo de lo que sucede en el país. En la década 1990 la matrícula femenina supera a la masculina en la educación superior, se concentran en algunas carreras "típicamente femeninas", aún cuando existe una tendencia hacia la mayor amplitud en la posibilidad de elección y hacia la feminización de algunas profesiones (Jelin, 2005:48- 49).

A su vez, el aumento de la educación superior en las mujeres tiene como efecto la mayor participación de mujeres profesionales, quienes tienden a ingresar al mercado de trabajo y a permanecer trabajando incluso durante el proceso de formación familiar.

El mayor nivel educativo amplía los horizontes y las expectativas de las mujeres más allá del mundo de la familia, y facilita la información necesaria para decidir cuándo y cuántos hijos tener. En la transición hacia las nuevas identidades de las mujeres, el valor de los hijos y la vida familiar cambia gradualmente de lugar. Aunque el valor asociado al matrimonio y la maternidad sigue siendo muy poderoso tanto para las mujeres como para los hombres, pero está dejando de ser el único que define el rol legitimo de las mujeres (Jelim, 2010:125).

Bibliografía

Arriagada, I. (2005). "Transformaciones sociales y demográficas de las familias latinoamericanas". En Valdés y Valdés (Ed.) FAMILIA Y VIDA PRIVADA. Santiago de Chile: FLACSO- CEDEM – UNFPA.

Arriagada, I. (2005). "Transformaciones sociales y demográficas de las familias latinoamericanas". En Valdés y Valdés (Ed.) FAMILIA Y VIDA PRIVADA. Santiago de Chile: FLACSO- CEDEM – UNFPA.

INDEC. Censos Nacionales de Población año 2010.

INDEC. Encuesta permanente de hogares

Jelin, E. (1994). "Familia: Crisis y Después". En Wainerman (Comp.), VIVIR EN FAMILIA. Santiago de Chile: UNICEF/LOSADA.

Jelin, E. (2005). "La familia en Argentina Modernidad y Crisis Económica y Acción Política". En Valdés, E., Valdés S. (Edit.), FAMILIA Y VIDA PRIVADA ¿TRANSFORMACIONES, TENSIONES, RESISTENCIAS Y NUEVOS SENTIDOS? Santiago de Chile: FLACSO-Chile /CEDEM /UNFPA

Jelin, E. (2010). PAN Y AFECTOS. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.

Lupica, Karina. 2013. Mujeres – madres con estudios universitarios:más educación, ¿mejores oportunidades laborales ?. Newsletter del observatorio n.º 65, Observatorio de la Maternidad.

Ministerio de Salud Pública de la Nación. ESTADÍSTICAS VITALES, 2010- 2017

Naciones Unidas (1978). FACTORES DETERMINANTES Y CONSECUENCIAS DE LAS TENDENCIAS DEMOGRÁFICAS. Volumen I, Nueva York.

Puente, Nora Beatriz. 2015. La transición de la fecundidad en la provincia de tucumán durante el siglo xx. su relación con los cambios económicos, políticos y socioculturales. Tesis doctoral. Inedita.

Van de Kaa. D. (1997). "Narraciones ancladas: Historia y Resultados de Medio siglo de Investigación sobre los determinantes de la Fecundidad". En NOTAS DE POBLACIÓN, 66, Año XX (Pp. 9-86). Santiago de Chile: CEPAL – CELADE.

Weeks, J. (1981). SOCIOLOGÍA DE LA POBLACIÓN. INTRODUCCIÓN A LAS CUESTIONES BÁSICAS. Madrid: Alianza Editorial.

Ruralidad y pobreza en Tucumán: un análisis de las transformaciones y persistencias ocurridas entre 2001 y 2010

Salazar Burgos, Ramiro
ISES – CONICET
Montenegro, David Alfredo
david.montenegro@filo.unt.edu.ar
Instituto de Estudios Geográficos. Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: pobreza, territorio, ruralidad

En América Latina, el mayor número de personas pobres reside en los grandes centros urbanos, sin embargo, en términos relativos, es mayor el porcentaje de pobres viviendo en zonas rurales, respecto a los urbanos. Este fenómeno comenzó a generalizarse en la región a mediados de los años ochenta (Schejtman, 1994).

En Argentina, la población rural representa el 9,1% del total de habitantes (INDEC, 2010). Esta proporción de personas, en clara inferioridad numérica a la urbana, presenta numerosas condiciones de vulnerabilidad que se reflejan en aspecto socio-económicos como peor educación, salud, vivienda, empleo… y, básicamente, en mayor pobreza[241] [242].

Actualmente en Argentina, al igual que sucede en la mayor parte de Latinoamérica, es mayor el número de personas en condiciones de pobreza viviendo en los centros urbanos (4.153.963 versus 830.718 pobres de zonas rurales). No obstante, en términos relativos, el porcentaje de personas pobres pertenecientes al ámbito rural duplican a las urbanas (23,1% versus 11,5%, respectivamente) (INDEC, 2010). Si bien estas situaciones de ruralidad y pobreza se presentan como generalidades nacionales y latinoamericanas, se pueden encontrar amplias variaciones en la intensidad del problema a lo largo del territorio nacional, tanto si se comparan regiones como provincias, entre ellas y hacia su interior.

El Noroeste Argentino (NOA) junto al Noreste (NEA), son las regiones que forman el Norte Grande, cuyos niveles de pobreza son los más elevados del territorio nacional (Longhi, 2012; Velázquez, 2010; Bolsi y Paolasso, 2009). En este contexto, más precisamente en el NOA, se encuentra Tucumán, la provincia de interés para este trabajo.

241 En Argentina se considera "rural" a la población agrupada en localidades de menos de 2.000 habitantes y a la población dispersa en campo abierto (INDEC, 2001).

242 En este trabajo se considera "pobre" a las personas que pertenecen a hogares que presentan al menos una Necedidad Básica Insatisfecha (NBI). El indicador NBI es considerado un método directo para medir la pobreza absoluta de los hogares, a partir de la identificación de ciertos umbrales de privaciones de bienes, recursos y oportunidades ocupacionales y de acceso a servicios (Mathey, 2007). De acuerdo al INDEC, se considera hogares con NBI a los que presentan al menos una de las siguientes condiciones de privación: a- Hacinamiento: hogares con más de tres personas por cuarto; b- Vivienda: hogares que habitan una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, pieza de hotel o pensión, casilla, local no construido para habitación o vivienda móvil, excluyendo casa, departamento y rancho); c- Condiciones sanitarias: hogares que no tienen ningún tipo de retrete; d- Asistencia escolar: hogares que tienen al menos un niño en edad escolar (6 a 12 años) que no asiste a la escuela; e- Capacidad de subsistencia: hogares que tienen cuatro o más personas por miembro ocupado, cuyo jefe no hubiese completado el tercer grado de escolaridad primaria.

Tucumán es la provincia con menor superficie y mayor densidad de población de todo el país. Sin embargo, presenta un 19,5% de población rural, superando por más del doble al valor nacional. Esta situación de mayor ruralidad a la media nacional es, a su vez, acompañada por el fenómeno de mayor pobreza (26,6%), presentando un porcentaje elevado en relación con el valor nacional y, prácticamente, duplicando al porcentaje de personas pobres urbanas (14,1%).

La dualidad tucumana de ser la provincia más densamente poblada del país y, a su vez, duplicar el porcentaje nacional de población rural, muestra por un lado la heterogeneidad de situaciones que existen a lo largo del territorio nacional. Por otro lado, la situación de mayor pobreza que acompaña este escenario rural provincial da cuenta de la necesidad de profundizar en el análisis del fenómeno a escala departamental y de localidades.

A partir de esto es que en este trabajo se buscará analizar las transformaciones y persistencias ocurridas en la población rural en los primeros años del siglo XXI. La pregunta que surge es: ¿Que modificaciones sufrieron los grupos poblaciones que viven áreas rurales entre el año 2001 y 2010? ¿cómo fueron sus condiciones de pobreza durante estas 2 etapas?

Metodología

Para identificar y analizar a la población rural se utilizó, como referencia, el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de los años 2001 y 2010 (CNPH 2001 y 2010). Estos datos censales permitieron acceder al índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) de los hogares rurales de Tucumán.

A partir de la información estadística, se elaboró un listado de localidades que habían permanecido en condiciones de ruralidad durante el periodo transcurrido entre ambos registros censales[243]. Se excluyeron las localidades consideradas urbanas en 2001; las que eran rurales y pasaron a urbanas en el 2010, y las rurales en 2010, que no se encontraban diferenciadas de su aglomerado en el 2001, y por lo tanto no se podía acceder a la información de esa localidad, para conocer su índice de NBI. No obstante, las localidades de menor tamaño aparecían registradas, por el Censo, como población rural dispersa, limitando su identificación y análisis. En este sentido, fueron consideradas como hábitats rurales dispersos por

243 Se considera "localidad" a una porción de la superficie de la tierra caracterizada por la forma, cantidad, tamaño y proximidad entre sí de ciertos objetos físicos artificiales fijos (edificios) y por ciertas modificaciones artificiales del suelo (calles), necesarias para conectar aquellos entre sí. Brevemente, una localidad se define como concentración espacial de edificios conectados entre sí por calles. Debido a la expansión espacial, a menudo dos o más localidades vecinas indudablemente separadas al realizarse un censo están fusionadas en una única localidad al realizarse el siguiente. Entre las localidades pueden distinguirse las localidades simples (LS) y localidades compuestas (LC) o aglomerados. El código de localidades se puede consultar en la sección "Códigos geográficos". Una localidad puede estar comprendida por más de una entidad. Como entidad ha de entenderse, "la división interna de una localidad, reconocida con un nombre y fijados sus límites por disposición, ordenanza o decretos municipales". El concepto de entidad refiere a la subdivisión interna de una localidad dentro del área correspondiente a un gobierno local. En su origen pudo haber sido una localidad separada y, por efecto de la expansión urbana y la aplicación del criterio de continuidad física, actualmente se encuentra "comprendida" en la localidad censal. Es requisito que dicha entidad tenga límites fijos establecidos por la legislación municipal vigente o por el uso, y que éstos sean reconocibles tanto en la cartografía como en el terreno, de manera que el dato desagregado sea comparable históricamente. Ejemplo: la entidad municipal "Olivos" perteneciente al componente "Vicente López" de la localidad compuesta o aglomerado "Gran Buenos Aires" (INDEC, 2010).

departamento, a los fines de analizar su índice NBI y comparar con el resto de las localidades agrupadas.

Para sintetizar la situación de las localidades y hábitats dispersos, se calculó el porcentaje de población con NBI que registraban individualmente, tanto en el año 2001 como en el 2010. Estos valores se compararon con los porcentajes de población con NBI a nivel provincial de los respectivos años 2001 (20,51%) y 2010 (13,27%). A partir de esta comparación, se analizó cómo había variado cada unidad geográfica en relación a la media provincial durante ambos censos nacionales. Finalmente, se clasificaron en 4 categorías denominadas A, B, C y D (Tabla 3.1).

Censo (% de población con NBI)	A	B	C	D
CNPHV 2001 (20,51%)	Mayor al % de NBI provincial	Menor al % de NBI provincial	Mayor al % de NBI provincial	Menor al % de NBI provincial
CNPHV 2010 (13,27%)	Mayor al % de NBI provincial	Mayor al % de NBI provincial	Menor al % de NBI provincial	Menor al % de NBI provincial

Tabla 3.1: Criterios para categorizar en A, B, C y D a las 65 unidades geográficas, de acuerdo a su porcentaje de población con NBI Fuente: INDEC (2001, 2010). Censos Nacionales de Población 2001 y 2010.

Resultados

Se encontraron un total de 49 localidades rurales. Además, a excepción del departamento San Miguel de Tucumán, cuya población era exclusivamente urbana, los 16 departamentos restantes presentaron población rural dispersa, haciendo un total de 65 unidades de análisis (Tabla 3.2). Estas unidades geográficas se categorizaron de la siguiente manera:

Departamentos	Categorías			
	A	B	C	D
Burruyacú	-Rural Disperso -La Ramada -Villa Benjamín Aráoz -7 de Abril -Barrio San Jorge -Macomitas	-Piedrabuena -Villa Padre Monti	-El Naranjo	
Cruz Alta	-Rural Disperso -Las Cejas -Pacará -El Bracho		-Colonia Mayo - Barrio La Milagrosa	
Chicligasta	-Rural Disperso -Alpachiri -Iltico			
Famallá	-Rural Disperso -Barrio Casa Rosada		-Ingenio Fronterita	-Campo de Herrera
Graneros	-Rural Disperso		-Taco Ralo	

Juan B. Alberdi	-Rural Disperso	-Villa Belgrano		
La Cocha	-Rural Disperso			-San José de La Cocha
Leales	-Rural Disperso -Pala Pala	-Villa Leales	-Estación Aráoz -Manuel García Fernández	-Santa Rosa de Leales -Río Colorado -Los Puestos
Lules	-Rural Disperso			
Monteros	-Rural Disperso -Teniente Berdina			-Soldado Maldonado -Sargento Moya -Capitán Cáceres
Río Chico	-Rural Disperso -Villa Clodomiro Hileret -Río Chico			
Simoca	-Rural Disperso -Santa Cruz -Nueva Trinidad		-Atahona	-Monteagudo -Villa Chicligasta
Tafí del Valle	-Rural Disperso -El Mollar			-Amaicha del Valle -Colalao del Valle
Tafí Viejo	-Rural Disperso -Barrio Parada 14 -El Cadillal -Barrio El Cruce			-Barrio Lomas de Tafí -Villa Las Flores -Barrio Mutual San Martín -Barrio U.T.A. II
Trancas	-Rural Disperso			-Choromoro
Yerba Buena	-Rural Disperso			

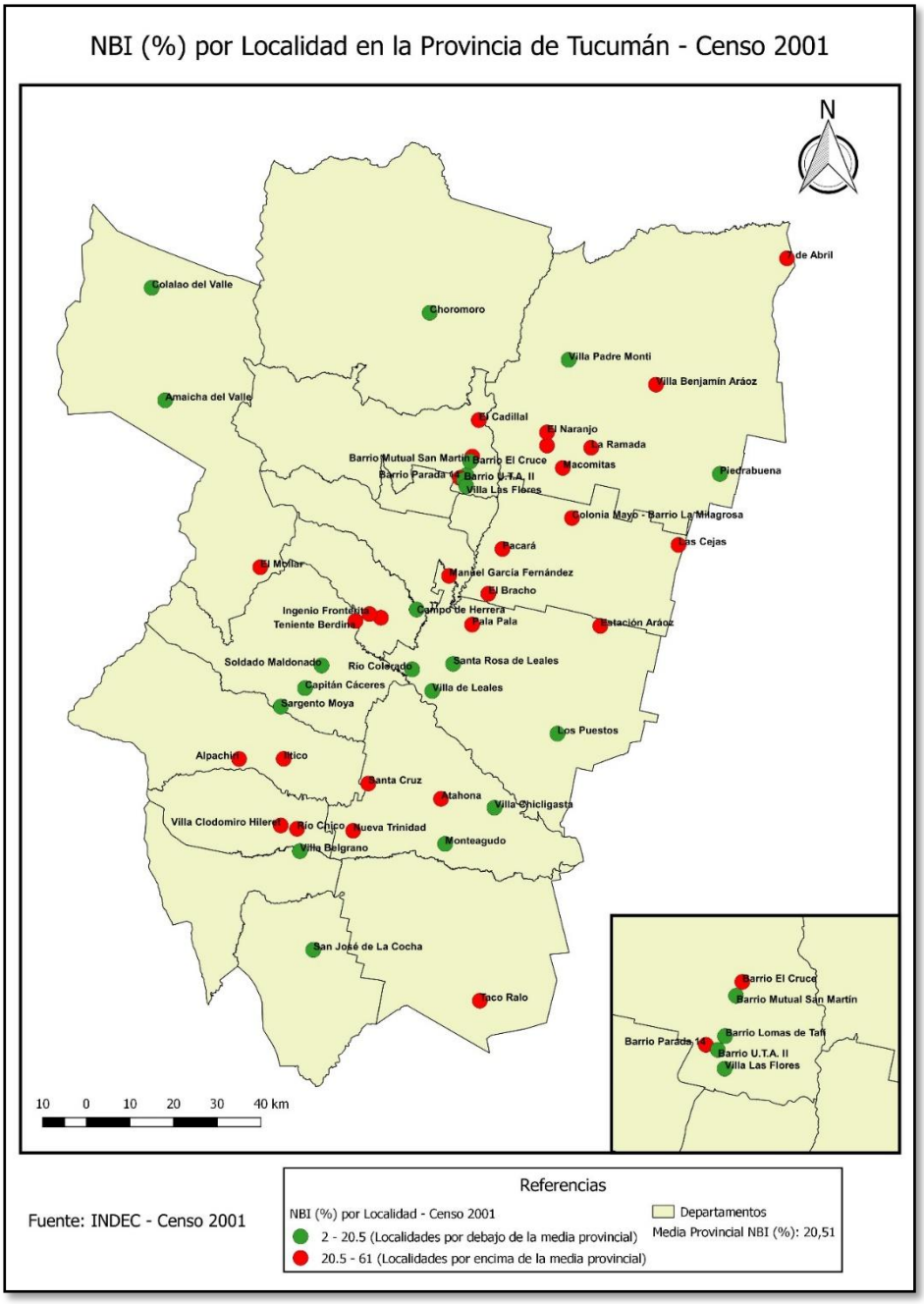
Tabla 3.2. Localidades rurales y hábitat dispersos según departamentos y categorías segúun índice NBI
Fuente: INDEC (2001, 2010). Censos Nacionales de Población 2001 y 2010.

El análisis estadístico arrojó un total de 21 localidades que se mantuvieron con valores de NBI por encima de la media provincial en ambos períodos (categoría A). 4 localidades que empeoraron su situación en 2010 respecto del 2001 (categoría B). 7 localidades mejoraron su situación respecto del período anterior (categoría C). Y finalmente 17 localidades se mantuvieron con valores de NBI por debajo de la media provincial en ambos periodos (categoría D).

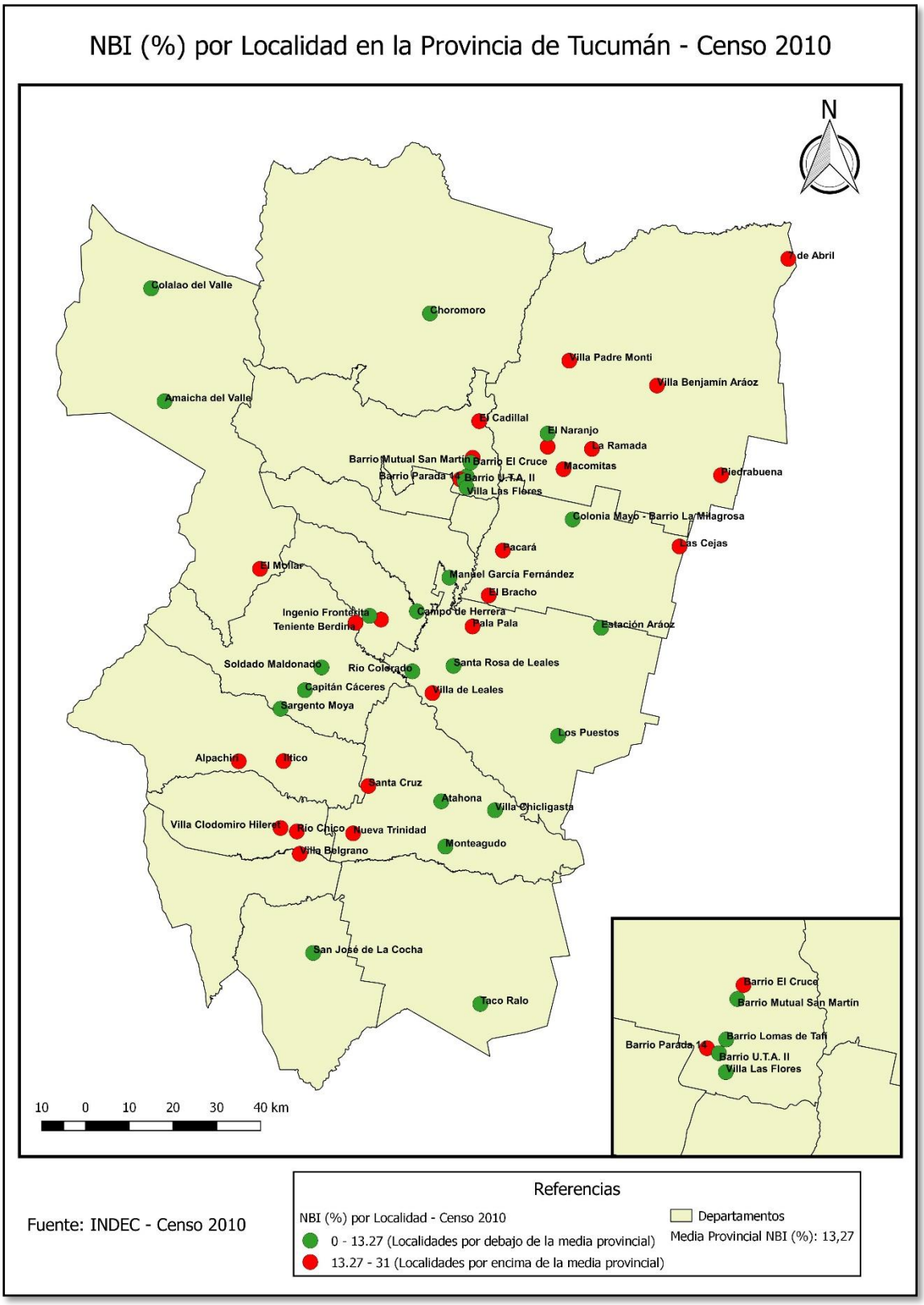
El análisis cartográfico muestra dos zonas críticas en ambos períodos censales (mapas 1 y 2). La primera se ubica al nordeste de la provincia, sobre los departamentos Burruyacu y Cruz Alta, con predominancia de localidades empobrecidas. La segunda zona identificada se ubica al sudoeste de la provincia, sobre los departamentos Río Chico, Chicligasta y el sector occidental de Simoca, con las mismas características.

En el mapa Nº3 se observa un agrupamiento de localidades empobrecidas (categorías A y B) en un eje NE – SO. Mientras que las localidades de categorías C y D, por lo tanto, poseen valores de NBI superiores al promedio en 2010, se distribuyen de manera irregular y aislada,

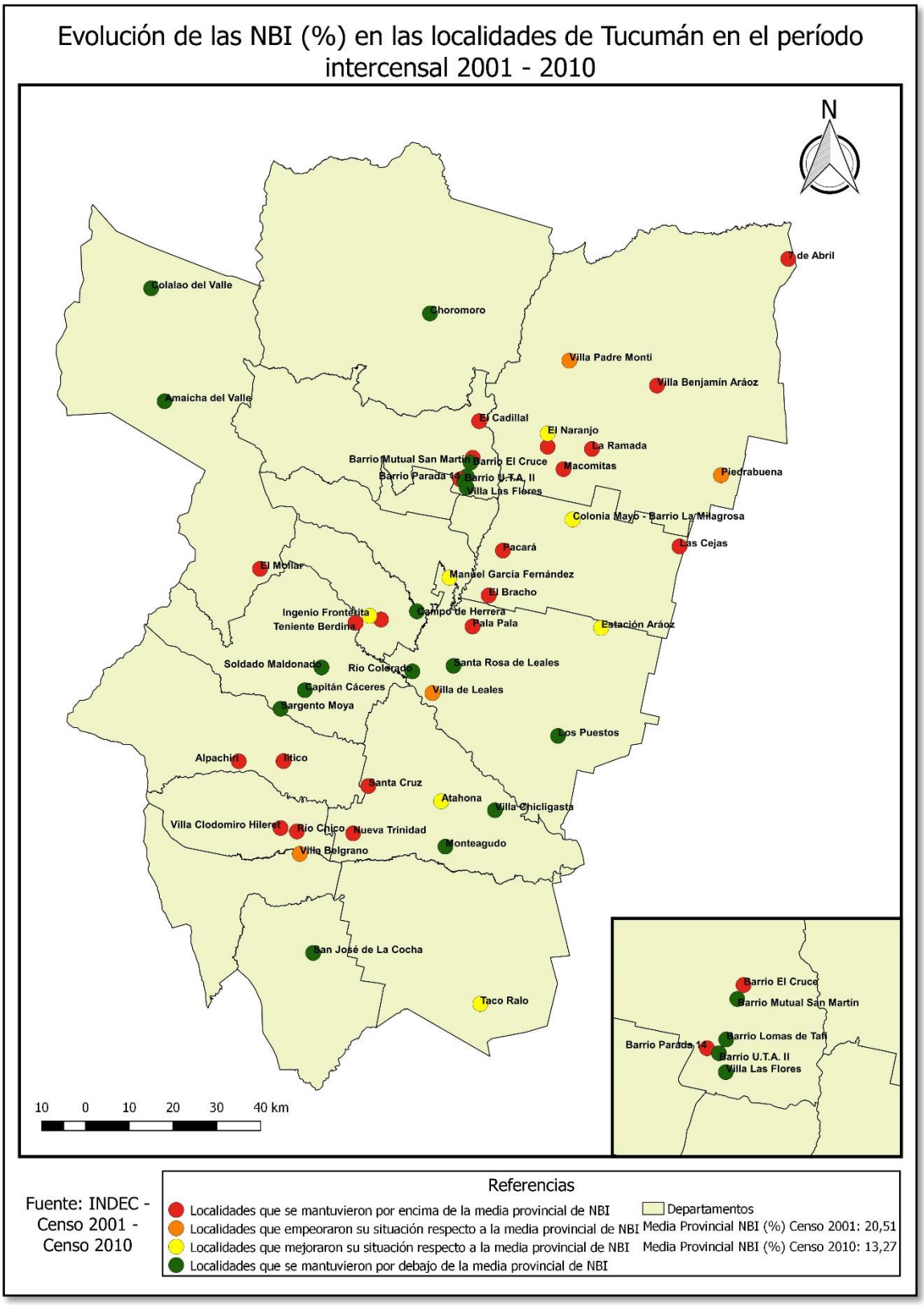
con la excepción de agrupamientos en el sector sudeste de la provincia y en el departamento Monteros.



Mapa Nº1: Distribución espacial de localidades rurales con NBI por encima de la media provincial (rojo) y por debajo de la media provincial (verde) en el Censo 2001.



Mapa Nº2: Distribución espacial de localidades rurales con NBI por encima de la media provincial (rojo) y por debajo de la media provincial (verde) en el Censo 2010.



Mapa Nº3: Evolución de las NBI en localidades rurales en el período intercensal 2001 – 2010.

Bibliografía

Schejtman, A. (1994). Economía política de los sistemas alimentarios en América Latina. FAO Santiago de Chile.

Longhi, F. (2012). Sistemas de Información Geográfica y desnutrición infantil en el Norte Grande Argentino. Revista Latinoamericana de Población,6(10),77-101.

Velázquez, G. (2010). Geografía y calidad de vida en Argentina. Análisis regional y departamental (2010). Tandil, Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Bolsi, A., Paolasso, P (2009). La pobreza entre los argentinos del Norte Grande. Ciencia Hoy. Vol. 19, Nº. 111 8-17.

INDEC (2001). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas.

INDEC (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas

La emergencia de localidades en el centro y sudeste de la provincia de Córdoba

Liliana Graciela Stuppa
lilianastuppa@hotmail.com
Universidad Nacional de Villa María

Palabras clave: contexto socio-económico, ferrocarril, localidades cordobesas.

En este trabajo se pretende abordar aspectos que consideramos relevantes, al momento de pensar como surgen las primeras poblaciones urbanas, ubicadas en el centro y sudeste de la provincia de Córdoba específicamente, y qué incidencia tuvo la llegada del ferrocarril a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Teniendo en consideración los aportes de estudios provinciales y locales existentes, esperamos poder sumar nuevos marcos de interés, sobre un territorio en particular que está compuesto de pequeñas poblaciones que surgieron a la vera del ramal ferroviario, el cual fue en su momento el gran impulso social, cultural y económico de estas pequeñas comunidades.- La historiografía ha hablado con énfasis de los negocios en torno a la venta de la tierra pública en el sudeste y sur de la provincia de Córdoba (específicamente donde se encuentran estas pequeñas localidades, conectadas por el ramal ferroviario que unía la localidad de Las Rosas con Villa María) y sostuvo que esencialmente el proceso fue impulsado por la necesidad del estado de obtener ingresos extraordinarios. También se ha dicho que la venta indiscriminada de las tierras fiscales favoreció al latifundio. Sin embargo, estudios más recientes han demostrado que el proceso de enajenación de la tierra pública en Córdoba fue bastante más complejo.

En este sentido, nos proponemos en primer lugar, investigar acerca de los contextos económicos y sociales de la época señalada. En segundo lugar, nos interesa escrutar acerca de la ola de emergencia de poblados en torno al tendido férreo. Y, por último, analizar el surgimiento de estas pequeñas comunidades, como un ejemplo que nos interesa retomar, en el que se conjugaron diversos factores, tanto económicos, como políticos y sociales. Para tal fin, partimos del supuesto que, frente a la necesidad de recursos, tanto materiales como humanos para el tendido férreo, es que fue surgiendo la necesidad de generar organizaciones administrativas para facilitar el desarrollo productivo de la región. Entonces, cuando se habla de retomar la creación de esos pueblos, implica posicionarnos en la situación de que generar organizaciones administrativas, implicó poblar y organizar esas poblaciones en torno a determinados intereses definidos por el contexto que operó.

Elementos para pensar procesos de acumulación no capitalista en territorios rurales comunales del noroeste argentino.

Suarez María Victoria
victoriasuarez_4@hotmail.com
INDES (CONICET-UNSE)

Introducción

A partir de un estudio de caso específico, el presente trabajo tiene por objetivo reflexionar acerca de las condiciones de posibilidad para generar procesos de reproducción ampliada de la vida en territorios rurales comunales. Más precisamente se busca responder a los siguientes interrogantes: ¿Constituyen los sistemas comunales[244] modelos alternativos de organización social bajo los cuáles es posible lograr una reproducción ampliada de la vida sin que impere la lógica capitalista como principio ordenador? ¿Bajo qué condiciones es esto posible? ¿Qué factores actúan como limitantes a la mercantilización total de la vida comunal?El trabajo se sitúa en el debate de los estudios agrarios sobre la persistencia o desaparición de las formas comunales de vida en su relación con los mercados y el Estado.

A partir de un estudio de caso único de sistema comunal se propone un análisis de la dinámica territorial[245] rural en relación a la gobernanza de los mercados y a la estructura productiva. Desde aquí se reflexiona la vinculación del territorio comunal con mercados dinámicos y esquemas de producción diversificado (con predominiode las actividades pecuarias)como condiciones de posibilidad para generar dinámicas de crecimiento económico con procesos de acumulación alternativos o no capitalistas[246] sin comprometer el modelo de vida comunal.

El caso está representado por Colonia Jaime, una comunidad agropecuaria asentada sobre un predio de aproximadamente 600 hectáreas de las cuales 350 están ocupadas con actividades productivas y la casa comunal. Está ubicada en el departamento Robles de la provincia de Santiago del Estero a unos 12 kilómetros de la Ciudad de La Banda.Fue fundada en el año 1932

244 En este trabajo se entiende un sistema comunal como una construcción social que se articula a partir de tres elementos: un esquema de producción de base comunal como estrategia productiva que integra aspectos relacionados a la producción, distribución y comercialización. Una gestión y apropiación comunal de los recursos disponibles dentro del sistema y organizados alrededor de normas que son consensuadas a través de distintas instancias participativas. Y un conjunto de valores éticos que implican una forma de ver y actuar sobre el mundo. Estos sistemas comunales se producen y reproducen en su relación con el mundo exterior en cuyo encuentro pueden generarse procesos de resistencia/aceptación y adecuación, que son ambiguos, yuxtapuestos y muchas veces contradictorios. Asimismo, los sistemas comunales están asentados sobre un territorio que es vivido y recreado a partir de las relaciones sociales y acuerdos institucionales que producen los sujetos involucrados.

245 El concepto de dinámicas territoriales hace alusión a los procesos de evolución en la estructura económica y social, el marco institucional y el capital natural de los territorios y los cambios concomitantes en los efectos de desarrollo (RIMISP, 2007).

246 Siguiendo a Barkin y Rosas (2006) se entienden los procesos de acumulación no capitalistas como el procesosocial de transformación del excedente obtenido tendiente a ampliar la estructuraproductiva de la comunidad, donde la ampliación de la estructura productiva tiene comoprioridad la cobertura de la satisfacción de las necesidades de las familias involucradasasí como la reposición de los medios de producción.

por un filósofo espiritista llamado Joaquín Trincado y está conformada por aproximadamente 85 personas que se distribuyen en unas 25 familias. El sistema de producción es ampliamente diversificado, institucionalmente responde a la figura jurídica de Asociación Civil y hacia el interior del territorio lo comunal está presente en todos los ámbitos: en el aprovechamiento de los recursos, en la satisfacción de lasnecesidades colectivas y en los modos de participación y gestión

El caso de estudio seleccionado resulta de gran interés en cuanto aporta elementos para el campo de los estudios agrarios respecto a las relaciones entre el mundo comunal y el mundo capitalista. En este sentido, resulta interesante recuperar las estrategias productivas, comerciales e institucionales que fueron desplegando los comuneros y que dan cuenta de una dinámica territorial, posible además por ciertas características del espacio geográfico en que surge la Colonia tales como condiciones ambientales favorables, proximidad con los principales centros urbanos y acceso a las políticas públicas en materia productiva, tecnología y de innovación.

Metodología

La estrategia metodológica empleada ha sido predominantemente cualitativa, consistente enel análisis de fuentes primarias y secundarias. Las fuentes primarias han sido obtenidas a partir deentrevistas en profundidad realizadas a los comuneros involucrados en las tareas de comercialización (quienes atienden los locales de venta y quienes realizan viajes al interior de la provincia con producción hortícola para su venta en un camión que es propiedad de la comunidad). Las indirectas consistieron en un corpus documental compuesto por revistas espiritistas disponibles en la comunidad247; artículos periodísticos nacionales, regionales y locales actuales, así como la información obtenida dela página web de Colonia Jaime. El trabajo de campo incluyó estadías cortas pero con cierta periodicidad en la comunidad desde 2014 hasta 2017, por lo cual, la observación directo fue transversal a lo largo del trabajo.

Algunos resultados

Al estudiar la dinámica territorial en Colonia Jaime se pueden extraer distintos procesos de cambio en la estructura productiva y el marco institucional los cuales estuvieron atravesados por los cambios, movimientos, procesos que se dieron en el contexto social y ambiental del espacio geográfico en que se sitúa la comunidad. En este sentido, fueron los agentes territoriales (los comuneros) quienes tuvieron la capacidad de moverse entre la realidad disponible y las posibilidades efectivas de llevaradelante su trayectoria de desarrollo que les permitió generar instancias de acumulación y reproducción ampliada de la vida de

247 Revista Moisés Julio 1927- Septiembre 1932 (Trenel, La Pampa); Revista Luz y Verdad Enero 1927- Diciembre 1934 (San Miguel de Tucumán); Revista La Balanza, Enero 1933- Diciembre 1944 (Buenos Aires); Cuaderno de Estudios Filosóficos- Metafísicos, Julio 1963-Diciembre 1965 (Mendoza); Revista Convicción, Octubre 1980 y Julio 1981 (San Miguel de Tucumán)

todos los comuneros. A continuación se resumen los ejemplos que intentan reflejar algunas condiciones de posibilidad.

La fortaleza organizativa para responder a los desafíos internos y externos

Desde su fundación (1932) y hasta los primeros años de 1994, Colonia Jaime estuvo organizada como una institución civil (persona jurídica) de base mutualista, no lucrativa, sin ningún color político y religioso persiguiendo solamente fines de asistencia social. Pero este reconocimiento como persona jurídica no fue otorgado a la Colonia sino a la "Cátedra71 Luz y Paz de la Escuela Magnético Espiritual de la Comuna Universal", siendo dicha cátedra la autoridad sobre los comuneros de Colonia Jaime, pero en distintos momentos de la historia de la comunidad hubo reclamos y disidencias en contra de esta forma organizativa.

El quiebre en lo instituido así como las tensiones entre los comuneros y la Cátedra tuvieron su momento de mayor expresión en la década de 1990 cuando la comunidad comenzó a vender sus productos en sus propios locales. Todas las compras, ventas, solicitudes de préstamos o subsidios necesariamente debían realizarse con la firma legal de Cátedra 71 Luz y Paz-Escuela Magnético Espiritual de la Comuna Universal. Esta situación llamó rápidamente la atención de entes reguladores del comercio y recaudadores de impuestos provinciales y nacionales. En el año 1995 los comuneros iniciaron un trámite ante la DGI (luego absorbida por AFIP) para solicitar la inclusión en el Registro de Entidades Exentas del Impuesto a las Ganancias, en tanto que en su carácter de persona jurídica e institución sin fines de lucro le correspondía por ley. Dos años después el organismo responde denegando la exención y exponiendo lo confuso del caso pues la solicitud era realizada por miembros de Colonia Jaime pero la personería jurídica correspondía a la Cátedra 71. Fue a partir de este hecho que la comunidad comenzó un proceso de transformación en las formas de administración y gobierno. Luego de un largo proceso de discusiones, visitas a juzgados y organismos públicos, el 22 de febrero de 2004 en Asamblea General Extraordinaria los comuneros aprobaron las reformas introducidas al estatuto y solicitaron a la Dirección General de Personas Jurídicas su reconocimiento como institución Civil resuelto favorablemente en julio de ese mismo año con la denominación de Asociación Civil Colonia Jaime. De esta forma pasó a ejercer la totalidad de los derechos y responsabilidades, la titularidad de su patrimonio social con todos los bienes muebles e inmuebles registrados hasta la fecha bajo el nombre de Catedra 71.

El reconocimiento legal de Colonia Jaime le concedió personería jurídica y derechos sobre su territorio comunal. Y se convirtió en un instrumento útil que empoderó a la comunidad y le permitió planificar y desarrollar en el propio territorio en un marco de autonomía total ante las viejas estructuras dominantes. Además se constituyeron en actores reconocidos por el Estado como interlocutores válidos de las políticas de desarrollo y la comunidad es hoy un espacio social donde distintas instituciones estatales y privadas ponen en marcha proyectos de innovación productiva que luego son aplicadas en otros productores.

Circuitos cortos de comercialización para gobernar los mercados

Los comuneros a partir de sus historias de vida han comprendido que existen fuertes asimetrías y procesos de extracción de excedentes,cuando con sus productos se relacionan a mercados donde no pueden tener ningúncontrol y menos aún ser generadores de precios o al menos tener una influencia en la determinación del valor monetario de sus productos.Durante muchos añosla comunidad sufrió las consecuencias de la intermediación, pues mientras laadministración estuvo en manos de los antiguos Directorios, todas las ventas serealizaban a partir de acuerdos con compradores que llegaban a la Colonia ointermediarios que imponían sus propias condiciones de producción, de precios ytransporte. A travésdel Ferrocarril Central Argentino (FCCA) enviaban productos agrícolas (arvejas, cebollas, papas, batatas, zapallos,sandias, melones, cítricos) desde la estación de Beltrán hacia ciudades deSanta Fe y Buenos Aires, constituyéndose en el principal medio de transporte para hacerefectiva la comercialización de la producción.

Entonces cuando los comuneros toman el control de su propio territorio a partir de su constitución como Asociación Civil entendieron que evitar la intermediación debía ser uno de los principales objetivos en la comercialización de su producción.Los comuneros no contaban con antecedentes en ventas, marketing y organización deempresas, pero en los debates internos se observaba que la única salida a esta situaciónera la comercialización organizada de sus productos. Esto significaba incrementar losvolúmenes de producción, rediseñar estrategias de organización de la mano de obra para una mejor crianza y elaboración de la producción, así como construir mercados que se adecúen no solo a sus niveles de producción sino también a los objetivos que comocomunidad perseguían, asegurando la sostenibilidad del modelo.En el año 1993 un familiar le ofrece a Colonia Jaime un pequeño local comercialen la ciudad de La Banda para vender su producción, a cambio de que la colonia se hagacargo de soportar los impuestos del mismo. Contar con este espacio físico fijo dondecolocar sus productos en la ciudad, significó un importante salto para la comunidad: permitió acortar la distancia entre el campo y la ciudad mediante un sistema de ventadirecta en una tienda propia: una alternativa comercial no muy frecuentementeobservada en los estudios sobre circuitos cortos (CEPAL, 2013); permitió capturar un mayor valor por su producción, ahorraren transporte y crear valor a partir de activos inmateriales tales como una identidad enel producto, anclaje territorial, autenticidad y lazo social. En la actualidad la comunidad ha profundizado esta estrategia, y ya cuenta condos comercios en la ciudad de La Banda mediante los cuales comercializan suproducción yambos son atendidos solamente por miembros de la colonia.

Bibliografía

Barkin, David y Rosas, Mara (2006)"Es posible un modelo alterno de acumulación? Una propuesta para la Nueva Ruralidad". En *Polis, Revista Latinoamericana*, 13. Recuperado el 30 septiembre de 2016 de: http://polis.revues.org/5442

Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (RIMISP)**.** (2007). Rural territorial dynamics: A research-basedpolicyadvice and capacity-developmentprogramfor rural economicgrowth, social inclusion and soundenvironmentalgovernance. Santiago de Chile: LatinAmerican Center for Rural Development

CEPAL (2013). Agricultura familiar y circuitos cortos. Nuevos esquemas de producción, comercialización y nutrición. Serie de Seminarios y Conferencias. Santiago de Chile.

Sánchez-Zamora, P., Gallardo-Cobos, R. y Ceña Delgado, F. (2016) La noción de resiliencia en el análisis de las dinámicas territoriales rurales: Una aproximación al concepto mediante un enfoqueterritorial. *Cuadernos de Desarrollo Rural, 13*(77), 93-116. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.cdr13-77.nrad

El espacio y la arquitectura escolar en las comunidades rurales

Gabriela Varela Freire
varelafreiregabriela@gmail.com
vare_fre@hotmail.com
CRIATiC-FAU-UNT- CONICET

Palabras clave: escuela rural, arquitectura rural, políticas públicas

En Argentina, el sistema educativo -SE- está formado por un conjunto organizado de servicios y acciones reguladas por el Estado y que garantizan el acceso a la educación. Presenta una organización de características federales y es planificado, organizado, supervisado y financiado por el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Aunque las provincias tienen autonomía sobre las políticas educativas, el SE se estructura de manera unificada en todo el país, está comprendido de 4 niveles -inicial, primaria, secundaria y superior- y 8 modalidades –organizaciones o currícula alternativas que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación, personales o contextuales de la comunidad educativa-, entre ellas la Educación rural. El acceso a la educación en todo el país está garantizado a través de la creación y administración de establecimientos educativos estatales(LEN, 2006).Las escuelas rurales son aquellos establecimientoseducativos que se emplazan enpoblados de menos de 2000 habitantes o de población dispersa -áreas rurales-, y en donde se imparte la Educación rural. En la región del Norte Grande argentino, donde la población rural es porcentualmente mayor que en el resto del país, la cantidad de estas escuelas es significativa. En estas escuelas, apartede crear propuestas pedagógicas flexibles y modelos de organización escolar adecuados a las necesidades y particularidades de cada comunidad para garantizar el acceso a la educación, se prioriza fortalecer los vínculos entre los alumnos, su núcleo familiar y su medio local de pertenencia respetando sus identidades culturales y actividades productivas; por lo que las políticas públicas dirigidas sobre este sector se proponen como objetivo cumplir con estas pretensiones (CFE,2010).

Entendemos al territorio como una construcción sociocultural, un escenario dinámico que se modifica en función de las actividadesde las comunidades que lo habitan y las relaciones que se establecen entre sus miembros y que está definido por particulares históricas, culturales, ambientales e institucionales que se dan en un espacio y tiempo determinado; es el espacio en el que se dan las interrelaciones propias de todo proceso social (Plencovich et al, 2011). Es en este contexto que las escuelas rurales se constituyen en instituciones de fuerte arraigo territorial, en especial aquellas que se localizan en contextos rigurosos y de difícil accesibilidad, generalmente aisladas.Alumnos y docentes tienen que recorrer largas distancias para llegar, presentan una matrícula baja, pocos docentes y medios de transporte y comunicación alternativos -a pie, a caballo, moto enduro o camionetas 4x4-. Estas escuelas se convierten en el nexo entre la comunidad local, el territorio y el Sistema educativo.Y, aunque

el Estado se hace presente en el territorio a través de diversas instituciones como el INTA, el CONICET, los Centros de Asistencia Primaria de Salud -CAPS- y otros más, solo a través de las escuelas y de sus actores es que lohace de forma sostenida en el tiempo; como consecuenciasu accionar -o inacción- generan un mayor impacto en la vida de una comunidad determinada,modificando las estructuras territoriales.

El Estado, desde el Ministerio de Educación del Nación (1998), reconoce al establecimiento educativo como el recurso físico básico con el que cuenta para habilitar los procesos de educación; suscaracterísticas funcionales y habitabilidad van a determinar dicho proceso; propone la materialización de una arquitectura confortable, sustentable y apropiada al territorio. En la concepción y materialización de las escuelas, y de las escuelas rurales en particular, intervienen diversos factores (algunos condicionantes -aspectos ambientales- y otros determinantes -aspectos socioculturales, económicos, y políticos-) que en su conjunto le van a conferir las características y particularidades que presentan. Este escenario complejo es el contexto en donde la particularidad de la escuela rural se constituye y, conformael espacio físico en el que se desarrollan diversas prácticas sociales (Bourdieu, 2007); es en el que se establecen procesos de transmisión de conocimientos entre docentes-alumnos y alumnos-docentes, se habilitan las futuras oportunidades de los estudiantes, se dan procesos de construcción de ciudadaníay donde la comunidad interactúa y se manifiesta. Por lo que este espacio debe ser flexible a fin de adecuarse a distintas formas de enseñanza y modalidades de trabajo, permitir la posibilidad de realizar actividades de participación con la comunidad, funcionando algunas veces como el centro comunitario, el club, el salón de fiestas, el puesto de salud, el comedor o el albergue (Flah, 2004).

Por otra parte, según los pensamientos de Foucault, la materialización de una escuela en el territorio se convierte en un dispositivo de dominación del Estado, es el artefacto mediante el cual ejerce su hegemonía, estableciendo lo que se hace, o no, modificando formas de vida e imponiendo una forma de reproducir del hábitat, y, por lo tanto, incidiendo efectivamente en la cosmovisión de una comunidad.

En este trabajo se plantea como objetivo analizar la propuesta arquitectónica de las escuelas rurales en relación con la producción de la arquitectura local en zonas de muy difícil acceso; en términos de entender como el Estado ejerce su hegemonía (explícita o implícita) en la producción del hábitat. Para poder responder a esto se toma como caso de estudio la comunidad ubicada en el paraje de Lara, localizado a 3300 msnm, departamento Tafí del Valle, provincia de Tucumán. Se realizaron varios viajes hasta el paraje en donde se hizo un recorrido a pie de varios lugares y se relevaron algunas viviendas, la capilla, el CAPS y la Escuela N°379. El registro se hizo a través de entrevistas abiertas y semi estructuradas a pobladores locales y miembros de la comunidad educativa; se tomaron fotografías de las distintas construcciones, del paisaje y la relación entre ambos; se realizaron croquis, esquemas y planos de los edificios; yobservación, como una de las técnicas principales.

El paraje de Lara se caracteriza porun territorio en el que predomina el paisaje natural con vegetación adaptada a las duras condiciones ambientales de la montaña y por la presencia de algunas viviendas aisladasdistribuidas en todo el territorio, localizadas en los lugares de menor pendiente del terreno y resguardadas de los fuertes vientos. Las viviendas están conformadas por conjuntos de tres o cuatro construcciones separadas entre síubicadas de forma tal que configuran un patio en el espacio. Cada una de estas construcciones tienen una función específica -dormitorio, cocina-comedor, depósitos- y en el patio es donde se desarrollan las actividades comunitarias, generalmente relacionadas con la actividad productiva. Se completan conhuertas y corrales para el ganado, principalmente ovino y caprino. La mayoría de ellas están construidas con mano de obra y materiales locales; las paredes son de piedra y adobe a la vista y los techos de estructura de madera y cubierta de paja (las más viejas) o chapa (las más nuevas).La génesis de estas construcciones nace de las necesidades de cobijo y resguardo de una comunidad, para ello hacen uso de los recursos que estaban al alcance de la mano. Estas se caracterizan por un alto entendimiento y adaptación al medio físico y a las posibilidades que este brinda para producir el hábitat, materializando una arquitectura que representa a la comunidad que la habita. Se trata de una tecnología constructiva que fue pasando de generación en generación, perfeccionándose, o no, con el tiempo tras prueba y error, hasta nuestros días y que hoy la encontramos como parte de los rasgos identitarios de la cultura de muchas comunidades rurales de las provincias del Norte Grande argentino.

En este paraje también nos encontramos con un conjunto de edificios institucionales, la capilla, el CAPS y la escuela.Los tres edificios están próximos entre sí, a diferencia de lo que pasa con las viviendas, no se propició la formación de espacios comunes entre los mismo como forma de articulación; están ubicados en el terreno siguiendo una lógica de agrupamiento que no responde a la lógica que presentan las viviendas. Están construidos principalmente con mampostería de adobes, al igual que las viviendas, aunque tanto la capilla como la escuela presentan paredes revocadas y pintadas de blanco; en las tres construcciones la cubierta es de chapa y envigado metálico o de hormigón armado. Por cómo se ubican en el terreno, sus paredes de color blanco, el uso de la chapa en la cubierta y sus dimensiones son fáciles de identificar desde que uno va descendiendo desde la montaña. Esta arquitectura, diferente a la de las viviendas, permite suponer que es un conjunto formado por elementos que representan a sectores externos a la comunidad local. Con respecto a la Escuela podemos señalar que, a pesar de estar construida en gran parte por materiales y mano de obra local, se observa un nivel de abstracción respecto del medio en el que está inserta, su volumetría y lenguaje arquitectónica nos hace recordar a cualquier escuela urbana construida por el Estado.A su vez, en la escuela también existe el espacio común de las viviendas, el patio abierto, aunque su uso esta modificado, principalmente funciona como espacio de circulación y transición, no así de convocatoria, vincula todas las aulas con una galería de por medio; mientras que el espacio contiguo, la sala del comedor, antes de la ampliación en el año 2012 era el patio abierto que

unía las distintas habitaciones -aulas, albergue, comedor, cocina- es el espacio que cumple la función del "patio" de las viviendas, en él se dan la mayoría de las actividades comunes a los alumnos, docentes y padres, como las actos, el ver una película antes de dormir, el compartir los momentos de desayuno-almuerzo-merienda-cena y algunas otras experiencias extracurriculares.

Ante lo presentado cabe preguntarse¿El Estado, desde su rol hegemónico,es acaso indiferente, y en algunos casos hasta negador de la producción del hábitat local,al imponer una arquitectura escolar que reproduce la estética urbana, sus tecnologías y usos? Como ya dijimos, la escuela en estos ámbitoses la institución a partir de la cual el Estado tiene una mayor presencia sobre el territorio y, por lo tanto, se convierte en un referente reproducible para estas comunidades. Sin darnos cuenta, al reproducir una arquitectura que es externa a las comunidades en donde se la implanta, estamos cuestionando sus modos de habitar y su cultura. Sin embargo, desde distintos documentos del Sistema educativo, se deja en claro que la educación rural tiene como una de sus metas rescatar los aspectos culturales de cada comunidad, respetar sus modos de vida y rasgos identitarios. Para esto es importante replantearnos, no solo los programas pedagógicos como viene realizándose, sino también el espacio en el que se dan los procesos de aprendizaje y sociabilización, el que en definitiva es el principal hogar de muchos alumnos y docentes.

Bibliografía

Bourdieu, P. (2007).*El sentido práctico*, 1°ed. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Flah, R.*(coord.) et al*. (2004).*Escuela móvil en ámbitos rurales,* 1ª ed. Buenos Aires, Argentina: NOBUKO.

Plencovich, M. C. y Costantini, A. (coord.) et al. (2011).*Educación, ruralidad y territorio*, 1° ed. Buenos Aires, Argentina: CICCUS.

Consejo Federal de Educación (2010). Educación Rural en el Sistema Educativo Nacional. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/109-10_01.pdf .

Dirección Generalde Infraestructura. Ministerio de Educaciónde la Nación(1998).Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar. Recuperado de http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=46900e56-4799-408b-9b2a-dcccc2ca4394 .

Poder Ejecutivo Nacional (2006). Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional.

Sojización y migraciones en el Umbral al Chaco: consideraciones sobre un estudio caso

Alejandro Víctor Verón - Luciana Abella
alejandroveron@hotmail.com
Instituto de Estudios Geográficos y Departamento de Geografía, FFyL, UNT

Palabras clave: Frontera agrícola, soja, migraciones

Introducción

La expansión de la soja en el norte del país se inició en la segunda mitad de los años '60 en la región conocida como Umbral al Chaco, específicamente en el Este de Tucumán, y se intensificó en la década de 1970 (Audero y León, 1996; Reboratti, 1996; Verón y Cacecio, 2007).Fue precisamente Burruyacuuna de las zonas pioneras. Los inicios de la expansión de la frontera agrícola se caracterizaron por la incorporación de áreas marginales para la agricultura y el avance sobre otros cultivos, principalmente maíz (Fandos et al, 2005).

El carácter prescindente de personas por parte del proceso de sojización está documentado en numerosos trabajos: De Dios (2006), Giarracca y Teubal (2010), Gras (2011), Verón et al (2013b),Salvatierra (2013), Azcuy Ameghino (2016), etc.

Dado que las evidencias señalan que la producción de soja genera desplazamientos de población, se conjetura que esta actividad extractivatiene una acentuada condición de expulsora de población: es ahorradora de mano de obra porque están mecanizadas las labores agrícolas y porque en su avance elimina el monte o bosque que podría ofrecer recursos, desde la leña para el carbón al hábitat para la cría de ganado, hasta la posibilidad de practicar alguna otra agricultura más tradicional que requiera labores manuales.

Se propone entonces interpretar para el período 1990-2010 la posible vinculación entre el fenómeno de la expansión de la frontera agrícola (soja) y las migraciones, tomando como unidades espaciales de referencia a los departamentos de Burruyacu y Cruz Alta, que a su vez será comparados.

Los postulados de la Teoría "Push-pull" formulada por Lee en 1966, se aplican perfectamente a la propuesta de trabajo. Con esta perspectiva se pueden analizar las causas de las migraciones porque contribuye a contextualizar los espacios de origen y destino, entendiendo que en los mismos hay factores de atracción y expulsión que interactúan y que la decisión de migrar nunca es completamente racional.

Metodología

La migración es un tipo de movilidad espacial que implica básicamente un cambio de lugar de residencia. El desplazamiento de efectivos dentro de los límites de un país recibe la denominación de migración interna.

Ante la ausencia de estadísticas que reflejen de forma directa la migración interna, se aplicaron cálculos indirectos usando los datos suministrados por los Censos de población y las Estadísticas vitales.

Se analizan dos períodos intercensales, 1991-2001 y 2001-2010, cortes temporales que se comparan y permiten observar una evolución.

El saldo migratorio, entendido como el balance entre los que ingresan (inmigrantes) y salen (emigrantes) de un territorio, expresa las ganancias o pérdidas de poblaciónde un área determinada (Bolsi et al., 1981); si el resultado es positivo implica un aporte migratorio en el área geográfica de referencia, por el contrario si es negativo significa una reducción de efectivos.

Migración Neta (o Saldo migratorio)

MN (I-E) = (N_2-N_1) - (B-D); donde

N_2: Población final del período

N_1: Población inicial del período

B: Nacimientos

D: Defunciones

Tasa de Migración Neta Media Anual Intercensal (TMNMAI)

$$TMNM\frac{SM}{\tilde{N}} = \frac{1}{t} \qquad I = * * 1000; \qquad \text{donde}$$

SM: Saldo migratorio

Ñ: Población media del período

t: Número de años del período

Este indicador señala el número promedio de personasque se ganan o se pierden por año cada 1000 personas durante el lapso intercensal.

Resultados

Un estudio reciente sobre dinámica demográfica en el Noroeste argentino (Ortiz y Villagra, 2016)evidenció que el crecimiento de la población en el este tucumano tuvo un comportamiento descendente en el período intercensal 2001-2010. Burruyacu y Cruz Alta se encuadraron en esta descripción en correspondencia con el descenso de la tasa de crecimiento demográfico de Tucumán que se ubicó en 8,79 por mil.

En tal sentido, uno de los factores que explican dicho retraimiento en el crecimiento poblacional está relacionado a la persistencia de saldos emigratorios. Tanto Burruyacu como Cruz Alta, aún sus matices, mantuvieron su carácter de departamentos expulsores de población (ver cuadro 1).

Ambos departamentos registraron emigraciones netas con comportamientos diferentes; mientras en Burruyacu se redujo el saldo migratorio negativo, en Cruz Alta las pérdidas por

emigración se intensificaron y superaron ampliamente el aporte inmigratorio, alcanzando un balance de 11.542 efectivos menos en el lapso 2001-2010.

	1991-2001		2001-2010	
	SM	TMNMAI	SM	TMNMAI
Burruyacu	-4288	-13,8	-2191	-7,0
Cruz Alta	-2439	-1,7	-11542	-7,5

Cuadro 1. Fuente: Censos de población 1991, 2001 y 2010. INDEC

La tasa de migración neta (TMNMAI) en Burruyacu significó, dentro del balance migratorio, la pérdida de un promedio anual de 7 habitantes cada 1000 personas en el período 2001-2010, un saldo neto equivalente a 243 personas menos por año. Para Cruz Alta, con una TCMNAI de -7,5 por mil, el saldo neto emigratorio fue de 1282 efectivos por año.

El análisis del cuestionario ampliado de los censos 2001 y 2010 (base de datos Redatam, tema "migraciones") reveló la importancia de las migraciones intraprovinciales y la inexistencia de un patrón migratorio rur-urbano. El destino de los emigrantes de ambos departamentos fue mayoritariamente la provincia de Tucumán y no el resto del país, dando cuenta ello del predominio de migraciones locales.

La escasez de oportunidades laborales y de educación es definitoria al momento de explicar la decisión de migrar, siendo la capital provincial uno de los distritos receptores de población, porque supuestamente allí encontrarían mejores y amplias opciones de ocupación.

La inserción laboral en Burruyacu, departamento con predominio de población rural, queda reducida a empleos en la municipalidad, a algunas cosechas y al acceso a planes sociales (La Gaceta, 26/12/2010), mientras que para realizar estudios superiores la única oferta educativa que tienen los jóvenes es una tecnicatura orientada a la gestión de la producción agropecuaria.

El principal uso del suelo agrícola es la soja, una producción altamente tecnificadaque no ocupa mano de obra, a lo que hay que sumarle una menor intensidad de roturación de nuevas tierras a finales del período 1990-2010(SAGPyA), aspecto que se relaciona con una "frontera agrícola madura" (Paolasso et al, 2012)que inició varias décadas atrás los desmontes y el reemplazo de cultivos y que por lo tanto no requiere de trabajadores(Verón, 2015).

En Cruz Alta, a los problemas que trae consigo la sojase le agregan los vaivenes de la agroindustria azucarera. En la década de 1990 la desregulación económica aplicada a las economías regionales, condujo a un achique del sector donde no todos los cañeros pudieron continuar produciendo (Verón, 2013a), similitud a lo acontecido con la actividad desde 2001 donde la misma atravesaría una reconversión tecnológica en campo y fabrica, operándose

fenómenos de integración vertical y concentración económica (Ortiz y Villagra, 2016) que culminaría con desplazamientos de efectivos.

Conclusiones

La sojización es una actividad rentable para los dueños de las grandes fincas o para los que la arriendan, no así con las comunidades y habitantes emplazados alrededor. Su diseño productivo es uno de los factores que expulsa población o, mínimamente, no contribuye a la retención.

El predominio de la emigración en los departamentos de Burruyacu y Cruz Alta encuentra explicaciones en cuestiones de índole económico: la supervivencia y la búsqueda de bienestar y oportunidades que no se encuentran allí podrán ser alcanzadas en otro lugar. Para conseguir tales derechos la migración se convierte en una opción obligada.

La contribución teórica de Lee y el procesamiento estadístico son importantes como puntos de partida para crear un corpus de conocimiento sobre el tema, pero para la investigación adquiera densidad epistemológica se necesita indagar en las causas económicas y dispositivos sociológicosque disparan las motivaciones y activan el deseo y la acción de migrar. Formular conclusiones en torno a porqué el migrante elige determinados destinos y no otros o porqué pueden primar los factores de no retención por sobre los de permanencia, etc., son líneas que se habilitan para profundizar el estudio, etapa que debe ejecutarse con trabajo de campo y bajo la guía de técnicas de investigación cualitativa.

Bibliografía

Audero, Susana y León, Carlos (1996). La expansión de la frontera agraria en el NOA. En Mabel Manzanal (compiladora), El Desarrollo rural en el Noroeste -Antología-. Buenos Aires: Proyecto Desarrollo agroforestal en comunidades rurales del NOA, GTZ.

Azcuy Ameghino, Eduardo (2016). La cuestión agraria en Argentina. Caracterización, problemas y propuestas. En Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios, Nº 45. Buenos Aires: CIEA.

Bolsi, Alfredo, Osuna, Lilia y Meichtry, Norma (1981). Guía para ejercicios y trabajos prácticos en geografía de la población. Resistencia: Instituto de Investigaciones Geohistóricas (CONICET) y Facultad de Humanidades (UNNE).

Borda, Josefina, Abella, Luciana, Apestey, Eytzel y Verón, Alejandro (2018). Condiciones socioeconómicas de la población en una zona de expansión sojera de Tucumán (Burruyacu 2010). En Actas de las XII Jornadas de Investigación en Geografía. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

De Dios, Rubén (2006). Expansión agrícola y desarrollo local en Santiago del Estero. En Actas del VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural. Quito: ALASRU.

Fandos, Carmina, Soria, Federico y Scandaliaris, Pablo (2005).Dinámica espacial del cultivo de soja en la provincia de Tucumán. Campañas 1998/1999 y 2004/2005. En Mario Devani, Fernando Ledesma y JulianLenis (eds.), El cultivo de la soja en el Noroeste Argentino. Campaña 2004/2005. Publicación Especial EEAOC (29).Tucumán: EEAOC.

Giarracca, Norma y Teubal, Miguel (2010). Disputas por los territorios y recursos naturales: el modelo extractivo. Revista ALASRU-Nueva época, Nº 5 p. 1. México: Alasru.

Giarracca, Norma y Teubal, Miguel (compiladores). (2013). Actividades extractivas en expansión ¿reprimarización de la economía argentina?.Buenos Aires: Antropofagia.

Gras, Carla (2012). "Cambio agrario y nueva ruralidad: caleidoscopio de la expansión sojera en la región pampeana". En Trabajo y Sociedad, Nº 18, vol. XV. Santiago del Estero: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNSE) e Instituto de Estudios para el Desarrollo Social (Conicet).

Lee, Everett (1966). Una teoría de la migración. En Demography 3, reproducido en JuanElizaga y JohnMacisco (compiladores). Migraciones internas. Teoría, método y factores sociológicos. Santiago de Chile: CELADE, 1975.

Ortiz, Patricia y Villagra, Florencia (2016). Crecimiento y redistribución de la población en el NOA entre 2001 y 2010. Persistencias y cambios. En Breves Contribuciones del IEG, Nº 27. Tucumán: IEG (UNT).

Paolasso, Pablo y Pérez, Viviana (2007). Migración intraprovincial y pobreza en las capitales del Norte Grande Argentino entre 1995 y 2002. En IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Cordoba: AEPA.

Paolasso, Pablo, Krapovickas, Julieta y Gasparri, Nestor (2012). "Deforestación, expansión agropecuaria y dinámica demográfica en el chaco seco argentino durante la década de los noventa". En Latin American Research Review, Vol. 47 No.1. By the Latin American Studies Association.

Reboratti, Carlos (1996). La frontera agraria en el Umbral al Chaco. En Mabel Manzanal, Mabel (compiladora), El Desarrollo rural en el Noroeste -Antología-. Buenos Aires: Proyecto Desarrollo agroforestal en comunidades rurales del NOA, GTZ.

Salvatierra, Rita (2013). La expansión de la frontera sojera como una de las causas de movilidad poblacional y los nuevos espacios de vida de las familias de los departamentos de la provincia de Santiago del Estero. En Revista de Población, Estado y Sociedad, Nº 7, vol VII. Santiago del Estero: Centro de Estudios de Demografía y Población (UNSE).

Verón, Alejandro y Cacecio, Viviana (2007). Los efectos de la expansión sojera en la estructura agrosocial del norte de Argentina. En Primeras Jornadas de Jóvenes Investigadores UNT-AUGM. Tucumán: UNT-AUGM.

Verón, Alejandro y Martínez, Samanta (2013a). Lógicas productivas en la posesión de tierras: entre la concentración y la resistencia del minifundio cañero (Tucumán, Argentina). En Actas del XIV Encuentro de Geógrafos de América Latina. Lima: Unión Geográfica Internacional-Perú.

Verón, Alejandro, GarciaPosse, Eugenia y Borda, Josefina (2013b). Transformaciones agraoambientales en el Chaco argentino a fines del siglo XX: un aporte comparativo siguiendo los casos de Santiago del Estero y Tucumán. En Actas de las XI Jornadas Cuyanas de Geografía. Mendoza: Departamento de Geografía e Instituto de Geografía (UNCU).

Verón, Alejandro (2015). Caracterización de un área con intensa sojización del norte de argentina a comienzos del siglo XXI: propuesta de abordaje desde el punto de vista socioeconómico. En Gustavo Peretti et al (compiladores), Tendencias y desafíos de la Geografía en el siglo XXI. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Fuentes estadísticas

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). "Censos Nacionales de Población y Vivienda, 1991, 2001 y 2010".

Dirección de Estadística de la Provincia de Tucumán. "Estadísticas Vitales 1991-2010: Nacimientos y defunciones".

Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación (SAGPyA). "Estimaciones de la superficie sembrada y producción agrícola". Dirección de EstimacionesAgrícolas, Dirección Nacional de Análisis Económico Agroindustrial.

Otras fuentes

La Gaceta, 26/12/2010. "Los jóvenes se van de Burruyacu a buscar futuro". Recuperado dehhttps://www.lagaceta.com.ar/nota/414515/política/jóvenes-se-van-burruyacu-buscar-futuro.html

El Sur Global tendencias y desafíos para América Latina

Adriana E. Younes
adrianayounes@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Geografía – UNT
Luiz C. Naclerio Torres
luizcntorres@gmail.com
Universidad San Pablo T

Palabras clave: Sur Global, América Latina, Presencia Global

El presente trabajo se enmarca en una propuesta de investigación mucho más amplia de estudio entre las relaciones Sur-Sur en un contexto de transición de una década de avance y fortalecimiento de este proceso hacia el surgimiento de gobiernos latinoamericanos que paralizaron o desmontaron estas iniciativas de políticas interregionales. Particularmente, este estudio enfoca las tendencias que proyectan las regiones que conforman el Sur Global con especial consideración en América Latina y su inserción en el contexto internacional en el siglo XXI. Un inicio de siglo que se caracteriza por el emerger de nuevos actores con otros modos de relacionamientos. Para ello, el estudio analizará desde una perspectiva global la dinámica y conformación de los espacios bajo estudio. En este sentido, se pretende plasmar los análisis realizados por el Instituto Elcano con su Índice de Presencia Global que deja en evidencia los comportamientos de las diferentes regiones, como así también puntualizar las debilidades de América Latina en abandonar sus vinculaciones políticas con el Sur Global. Este último es una propuesta política asentada en una extensa tradición histórica de los países de la periferia global y que emergen en contextos de nuevas espacialidades productos de las transformaciones del sistema económico y social a escala global.

Introducción

La configuración del orden internacional inició un proceso de modificaciones desde finales del siglo XX que aún permanecen hasta en la actualidad. Sin embargo, durante la última década del siglo pasado, todavía eran las potencias del norte -conformadas por Estados Unidos, los países de Europa Occidental y Japón- las que concentraban y detentaban las dinámicas económicas y militares a escala mundial. Por otro lado, al iniciar el siglo XXI empieza a emerger y consolidarse algunos otros países situados en la periferia de ese centro de poder consolidado. Se evidencia, de este modo, la irrupción de algunos países del continente asiático que, tras adquirir un mayor protagonismo, como por ejemplo China (también India, Corea del Sur, entre otros) se convirtieron en impulsores tanto de su región como también de la economía a escala mundial. En América Latina es notable la presencia de

Brasil y México que se proyectan como países con una mayor Presencia Global[248]. Ellos mantienen un importante crecimiento económico en términos de PBI, ostentan un peso demográfico, un desenvolvimiento comercial con la consolidación de nuevas vinculaciones, entre otros factores. Ante tal contexto se advierte que las lógicas de la (re)configuración de las presencias económicas y políticas de estos emergentes desencadenaron una tendencia hacia el contrapeso del poder a escala mundial. En otras palabras, se da un *deslizamiento* entre las viejas y las nuevas estructuras para el funcionamiento de los vínculos económicos y políticos en el mundo. Es decir, se producen nuevas espacialidades que centran la dinámica económica en el continente asiático. Entonces ante este escenario ¿cuál es el posicionamiento internacional de América Latina?

Las dinámicas del Sur Global

El concepto de Sur Global se relaciona históricamente con los principios emanados por la Conferencia Afroasiática de Bandung (1955). Asimismo, esta contribuyó para la creación del Movimiento de los Países No Alineados (MNOAL, 1961). Ambas iniciativas entrecruzaron dos dinámicas del escenario internacional: las demandas socioeconómicas del Sur hacia el Norte y las presiones geoestratégicas Este-Oeste. La confluencia de ambos eventos representó un punto de inflexión hacia una plataforma propia desde el Sur. A partir de entonces, se generó variopintas iniciativas que tendieron a remarcar la cooperación y el incremento del comercio entre los países no centrales como forma para modificar el funcionamiento del sistema internacional. En tal sentido, se pretendía constituir un esquema de relacionamiento horizontal que promoviera una política de cooperación entre los Estados que compartieran características de desarrollo semejantes. Estos países asumían la particularidad de encontrarse posicionados en las márgenes del centro, es decir, buscaban generar mecanismos que incentivara formas de relaciones enmarcadas en lazos horizontales para neutralizar la centralidad de la relación Norte-Sur.

Con el inicio del siglo XXI se conforma políticamente la idea del Sur Global mediante un proceso de crecimiento de la tradicional periferia del sistema, pues al activarse un progresivo nivel de relacionamiento entre las regiones posibilitó una mayor presencia global de determinadas regiones periféricas. Este proceso tal como señaló Harvey (2005), se produjo a partir de los años 1970 a través de "Ajustes espacio-temporales" ante la crisis de sobreacumulación del capitalismo que expandió y reorganizó los espacios mundiales y produjo nuevas inversiones de largo plazo en infraestructuras físicas y sociales.

En tal efecto los países de las regiones periféricas lograron alcanzar niveles socioeconómicos más significativos demostrados en los diferentes indicadores como en el

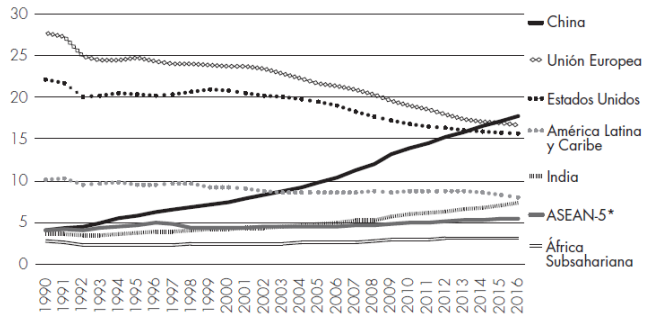
248 El Instituto Elcano realiza el Índice de Presencia Global, mediante el cual se analiza tres dimensiones las económicas, militares y la presencia blanda, dicho análisis permite establecer las proyecciones exteriores y la presencia global de los país contemplados en la confección del Índice.

aumento del PBI y un incremento en el porcentaje de participación de este a nivel mundial, la intensificación en la fluidez en los intercambios comerciales, las mejoras en el Índice de Desarrollo Humano (IDH), la reducción en los niveles de pobreza así como el posicionamiento en la Presencia Global, entre otros datos. No obstante a ello, las notables mejoras que se observan no implicaron una ruptura de la estructura tradicional, sino que, al contrario, se generó un movimiento de concentración de la riqueza y desarrollo tecnológico en el Norte a desmedro de los países del sur que siguieron suministrando sus recursos naturales y una mano de obra explotada. Este fenómeno de concentración es destacado por el Informe de presencia Global el cual menciona que (…) "el 88,4% de la globalización ocurre dentro de o entre América del Norte, Europa, y Asia y Pacífico. Esta cifra ha descendido desde el 90,9% en 1990, lo que indica una fuerte pero descendente regionalización de los flujos mundiales" (Índice Presencia Global 2018, p. 9).

La participación por regiones del índice, según datos de 2017, destaca que: "Europa proyecta casi el 40% de la presencia global agregada de los 110 países incluidos en el Índice Elcano de Presencia Global. Seguramente, una alta proporción de estos intercambios se corresponden con flujos intra-europeos. A esta región le siguen América del Norte (25,6%), Asia y Pacífico (23,2%), América Latina (4,1%), Oriente Medio (3,8%) y, por último, África (3,7%)." (Índice Presencia Global 2018, p. 23).

Ahora bien, como se destacó anteriormente, la marcada concentración no implica necesariamente una situación estática del sistema, al contrario se observa movimientos en el comportamiento de algunos países cuando se consideran la participación de las diferentes regiones en los porcentajes de la Presencia Global en términos de PBI, dando cuenta que la región Asia- Pacífico porcentualmente creció, mientras que se advierte una disminución del porcentual de las regiones centrales como lo demuestra en el siguiente cuadro.

Figura 1. Porcentaje del PIB mundial en términos de paridad de poder adquisitivo (1990-2016)



*ASEAN-5 incluye Indonesia, Malasia, Filipinas, Tailandia y Singapur.
Fuente: IMF (2016).

Fuente: Cuadro extraído del trabajo de Fernández, V.; Lauxmann, C. y Trevignani, M.

Ante esta configuración es de destacar la presencia China cuya expansión económica, política y cultural no sólo se circunscribió a su espacio inmediato sino que trascendió a otras regiones mundiales. Este proceso impacta en una nueva configuración de relacionamiento y

vínculos promovida por los intercambios entre las regiones de América Latina en función de recepción de inversiones, incremento en el comercio, acercamientos culturales, entre otros.

Ahora bien si observamos América Latina tradicionalmente su proceso de inserción en el contexto internacional estuvo dado por su nivel de relacionamiento con las potencias centrales. Sin embargo, en el nuevo escenario internacional da lugar a una reconfiguración de las relaciones intensificando los vínculos políticos tanto con el Sur global como con los países emergentes y particularmente con China. La irrupción de la presencia china modificó las relaciones tradicionales en tanto se convirtió en el primer, o bien, entre los primeros socios comerciales de muchos de los países de la región. Esto abrió espacio también a nuevas vinculaciones comerciales y económicas.

Es por ello que el contexto internacional actual es definido por la complejidad de la economía, de la política, de la tecnología, un proceso que es intensificado por el ascenso de países emergentes, que ante esta disposición se observa una desconcentración del centro y un creciente flujo económico con direccionamiento hacia el Asia. Sin embargo, América Latina carece de una propuesta de articulación conjunta entre los países del Sur y los vínculos con la región Asia Pacífico.

En efecto, bajo la influencia del Sur Global se reactivan los lineamientos planteados en la conferencia de Bandung, mediante un mayor nivel de relacionamiento entre las regiones que lo conforman al dar cuenta de ello las iniciativas de acercamiento como las llevadas a cabo en las cumbres de América del Sur-Países Árabes (ASPA), de igual modo las cumbres África-América del Sur (ASA) como así también los países de la ASEAN en términos de regionalismo asiático.

Ciertamente, según a las recientes estadísticas indican una marcada tendencia de América Latina de vincularse con Asia, específicamente con China, para constituirse este último como uno de los principales socios comerciales e inversores de la región. Además, se observa en un incremento también en términos de la presencia blanda asiática en América Latina.

La presencia blanda del Asia en la región es creciente y se caracteriza por evitar el uso de la fuerza militar o de las intervenciones para influenciar la política internacional. Al contrario se asienta en una estrategia de la proyección de imágenes, valores y cultura. En el caso de China se da, por ejemplo, a través de la creación de los Institutos Confucio que promueven la enseñanza del idioma chino en diversos países latinoamericanos, como también es notorio el anclaje cultural, artístico, estilos musicales y religiosas de otros países asiáticos. Todo esto atraviesa a distintos sectores de la sociedad latinoamericana por medio de la introducción de las prácticas culturales y estilos de vida como el yoga y el budismo, las preferencias musicales y las cinematografías asiáticas entre otros aspectos.

Por otro lado, este poder blanco se combina con una veloz y marca presencia de intereses comercial de China en la región. Así al observar los términos de los intercambios comerciales, resalta las desiguales existentes en la composición comercial entre América Latina y Asia, puesto que la región exporta productos primarios o manufactura basadas en los recursos

naturales, en tanto que las importaciones desde Asia son de orígenes manufacturados (CEPAL, 2018).

Otro dato pertinente para el análisis acerca del modo de inserción y la tendencia de gravitación internacional de la región son las adquisiciones de tierras por extranjeros. América Latina juntamente con África son las regiones que presentan las mayores inversiones en este tipo de compras. Se destaca tanto Brasil como Argentina entre los principales países vendedores. Al considerar los orígenes nacionales de los compradores de las tierras son originarios tanto de las potencias tradicionales como de los países emergentes, destacándose en las transacciones nuevamente China (Sassen: 2015). Lo que señala que a la larga tanto podrá acentuarse el proceso de desnacionalización y transnacionalización de un recurso económico central así como el traslado de conflictos y disputas geoestratégicas internacionales hacia el interior de los respectivos países de la región.

A modo de conclusión

Ante el escenario internacional y una situación regional compleja basada en una reconfiguración en el sistema, América Latina se encuentra en un contexto que debe redefinir su inserción en la lógica de la economía global. Si bien los intercambios comerciales de América Latina con las regiones pertenecientes al Sur Global se intensificaron, no obstante se advierte una estructura más consolidada en los intercambios con China y otros países asiáticos. La fluidez e intensidad de los intercambios significaron un beneficio, en términos económicos al presentar ventajas por el valor de los productos exportables de la región, sin embargo, la forma de intercambio significó reproducir el mismo patrón de las relaciones Norte-Sur.

En este sentido, las relaciones Sur-Sur permiten otro esquema de relacionamiento al promover la capacidad de industrialización y desarrollo tecnológicos propios al mismo tiempo que generan una nueva base de poder político a escala internacional. El acercamiento a China y a otros países asiáticos mejoró sustancialmente los ingresos, debido a los altos precios de los productos primarios, de igual modo, estas actividades económicas aún permanecen insertadas en una base de dependencia económica que acentúa la vulnerabilidad al estar sujetos a los precios de la demanda internacional.

Las vinculaciones Sur-Sur no constituyen apenas una plataforma de inserción a la economía mundial sino que funcionan como una estrategia de política internacional para algunos países de la periferia global. En tal sentido, convergen intereses compartidos para promover una pauta de funcionamiento de sus economías nacionales, de modo a alcanzar mecanismos de desarrollo endógenos de sus propias tecnologías, la preservación de sus recursos naturales, la mejoría de la calidad de vida de sus poblaciones. Asimismo, opera en una lógica de construcción de una institucionalidad internacional que contrarreste las fuerzas centrífugas que actúan interna y externamente para la reproducción de las asimetrías y las dependencias hacia los centros del poder económico y político mundial.

Bibliografía

CEPAL El comercio exterior de América Latina y el Caribe crecerá en 2018 en medio de tensiones globales que exigen una mayor integración regional. Informe octubre 2018. Santiago de Chile.

Fernández, V.; Lauxmann, C. y Trevignani, M. (2014). Emergencia del Sur Global. Perspectivas para el desarrollo de la periferia Latinoamericana. Recuperado en https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/31395

Harvey, David El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión Socialist register 2004 (enero 2005). Buenos Aires: CLACSO, 2005.

Olivié, Iliana; Gracia, Manuel. Coords. (2018) Informe Elcano de Presencia Global 2018. Real Instituto Elcano. España

Sassen, Saskia. (2015). Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global. Argentina. Katz Editores.

5 (b) La mirada histórica

Este sub-eje reúne producciones que tienen por objeto el complejo vínculo existente entre Estado y Sociedad de una perspectiva histórica. Constituirá un espacio para visibilizar y difundir los nuevos saberes, problemas y líneas de investigación que se están abordando en Historia Social desde una perspectiva regional y con especial referencia a Tucumán. El arco temporal seleccionado abarca desde las comunidades indígenas y sus múltiples formas de abordaje: Manifestaciones culturales y espirituales, Organización comunal del trabajo y servicio personal, Propiedad de la tierra y relevamiento territorial, Relación con los diferentes tipos y niveles de gobierno y relación con la universidad; hasta la actualidad, por lo que admitirá trabajos referidos a educación, sindicalismo, desarrollo de las fuerzas productivas, inmigración y proceso de construcción del Estado. Asimismo, este espacio será propicio para analizar los aportes relativos a la noción de ciudadanía como constructo socio-histórico cuya complejidad abarca no solo políticas de representación o electorales sino que considera al sujeto político en sentido amplio, una ciudadanía como expresión del ejercicio de derechos y de la búsqueda de inclusión e igualdad.

El Desierto Saladino de Ángel L. López, un complejo permeable de discursos sociales

Gabriela Felisa Amarilla
gabyamarillaperotti@gmail.com

Cuando se habla de discurso social en singular se está haciendo referencia a los sistemas genéricos, a los repertorios tópicos y a las reglas de encadenamiento de enunciados que organizan aquello que es susceptible de ser enunciado (lo decible, lo narrable) en una sociedad particular y en un momento particular. Esta aceptabilidad generalizada en las producciones discursivas de una determinada sociedad presupone la existencia de cierto orden hegemónico como regulador básico del discurso social, asentado en la ideología y el poder como mecanismos de base, ya que "la hegemonía completa, en el orden de la ideología, los sistemas de *dominación* política y de *explotación* económica que caracterizan una formación social"(Angenot, 2012:29).

La hegemonía que aborda Angenot es la que se establece en el discurso social, es decir, en la manera en que una determinada sociedad se objetiva en textos escritos y orales. Considerando que el hecho hegemónico discursivo puede ser abordado desde diferentes enfoques, Angenot propone centrarse especialmente en la concepción de los componentes de la hegemonía en el discurso social: Lengua legítima, Tópica y gnoseología, Egocentrismo y etnocentrismo, Temáticas y visión del mundo, Fetiches y tabúes, Dominantes del pathos y Sistema topológico.

Todos estos rasgos, algunos de los cuales abordaremos aquí, iluminan aspectos diferentes del discurso social, que siempre opera como constructor de un orden específico, ya que la hegemonía sociodiscursiva implica una homogeneización de la realidad que, de manera simultánea, descubre y oculta aspectos del mundo, conforme a sus intereses históricos.

La propuesta de este trabajo es abordar el libro "*Narraciones supersticiosas y misterios que encierra El Desierto Saladino"* (en adelante, *El Desierto Saladino*) de Ángel Luciano López como construcción hegemónica discursiva en tanto podemos identificar en él rasgos inherentes y marcas que nos remiten a los componentes del hecho hegemónico discursivo instalado durante la primera mitad del siglo XX, asociado a la búsqueda de identidad nacional y al nacimiento del Movimiento Folclórico Argentino.

Siguiendo a Marc Angenot con su teoría de los discursos sociales, proponemos un análisis discursivo e indiciario (Ginzburg, 1983) de los discursos sociales entramados en el texto, con la finalidad de, por un lado, reflexionar sobre los rasgos inherentes a la hegemonía y, por el otro, identificar en la obra componentes de la hegemonía discursiva imbricados en el texto, que lo hacen imprimible, creíble y lo posicionan en un lugar de jerarquía axiológica.

En este primer libro, con algunos de cuyos relatos trabajaremos, el maestro rural Ángel Luciano López ofrece una serie de relatos folclóricos recopilados por él. La gran mayoría de ellos se sitúa en las zonas del Salado norte y medio. Tomaremos de la mencionada obra los

siguientes textos para abordarlos, cualitativamente, desde las perspectivas propuestas: *El antiguo Toro Pozo; La madre del Río; El crespín; El duende; La Humita; Los cuartos o estancias de San pablo;* y *El legendario Sachayoj.*

Nos abocaremos al desarrollo de este trabajo a partir de dos ejes que están estrechamente relacionados:

a) Reflexiones acerca de la legitimación y aceptabilidad de *El Desierto Saladino*.

b) Los discursos sociales de El Desierto Saladino, construcción hegemónica discursiva.

Aproximación al origen y estructura de la obra

El Desierto Saladino es una obra publicada en Buenos Aires por la editorial Perlea en 1938. Su autor, Ángel Luciano López, nació en Caspi Corral (departamento Figueroa) en 1889 y se desempeñó como maestro rural en el departamento Alberdi.

El presente trabajo sólo aborda textos correspondientes a la primera obra (1938) ya que se desprende de una investigación en curso en relación con la Encuesta Nacional de Folclore de 1921, para la cual, aventurándonos en una primera hipótesis, López habría trabajado, y *El Desierto Saladino* sería el resultado de aquel aporte.

La obra consta de veintiséis textos con temática folclórica entre los cuales también hay poesías, adivinanzas y creencias agoreras entre otros tipos de textos provenientes de la oralidad.

Breve contexto socio-histórico de surgimiento del Movimiento Folclórico Argentino

Durante la década del ´30, la mayoría de los sectores políticos partidarios coincidió en abonar un discurso que posicionaba al criollo del interior del país como arquetipo de nacionalidad, y sostenía que había que ir allí a buscar y rescatar esos valores, tradiciones y prácticas que aún no se habían perdido y que se conservaban "incontaminadas" por la "civilización". Este proceso discursivo, asegura Chamosa (2012), comenzó en la década del ´20, cuando las oligarquías provinciales, que durante mucho tiempo habían usufructuado el poder, vieron tambalear sus alianzas debido a múltiples factores que afectaron las economías regionales.

Esta "búsqueda de identidad nacional" tenía como principal objetivo frenar el "embate" inmigratorio que "había corrompido la pureza del alma nacional" (Chamosa: 2012) y se asentaba en la dualidad Buenos Aires-Interior, que presentaba a un Buenos Aires desarraigado, nihilista, sin valores morales y afín al materialismo, la avaricia y el laicismo; frente a un interior conservador, católico, protector de sus tradiciones, donde el arriero, la telera, el melero y el gaucho eran poseedores de valores incontaminados y plenos de sabiduría ancestral.

Reflexiones sobre la legitimación y aceptabilidad de *El Desierto Saladino*

En la primera parte del texto "El antiguo Toro Pozo" el narrador, mediante el empleo de un tono solemne y distanciado, relata en detalle el lugar, la ubicación, zonas limítrofes y distancia: "*A doce kilómetros y medio más o menos de "La Esperanza" o jumi – Viejo, asiento de la escuela N° 181 de este punto y al S.O. de la antigua población de "El Soco" existe una basta*[249] *región solitaria en el centro mismo de los Saladillos y al Norte de Juan Cruz…"(5)*. Este afán de describir minuciosamente, reside, no sólo en ubicar en el mapa y en la región geográfica al lector, sino en ostentar verosimilitud discursiva acompañada por un relato, la mayoría de las veces, en tercera persona para un mayor distanciamiento que causa en el lector efecto de "objetividad".

En la segunda parte, completa el esquema propuesto con una serie de relatos provenientes de la oralidad que el narrador reproduce con cierto recelo: *"Este diabólico espíritu tal vez de los dominios de Lucifer, se dice que con singularidad es muy amante a las mujeres doncellas (…)"* (El duende, 43) y *"Es de imaginar por fantasía que la visión aparecida ante los ojos de los inocentes e incautos hombres era nada menos que una sirena de las selvas saladinas (…)"* (El antiguo Toro Pozo, 7), en todo momento hace saber al receptor que él no cree o al menos duda de las historias que le cuentan y lo plasma claramente al emplear palabras como "imaginar", "fantasía", "visión", "inocentes", pero al mismo tiempo, quiere garantizar la verosimilitud de los relatos, y da la identidad de la persona que lo había experimentado: *"El prestigioso vecino D. Aurelio Paz, uno de los primeros pobladores del Antiguo Soco (…)"* (El Antiguo Toro Pozo, 6). Como podemos advertir, el narrador elige un determinado personaje a quien responsabiliza de la anécdota que él relatará, pero el personaje elegido casi nunca es "cualquier" persona sino que se trata de varones, de edad avanzada, respetados, conocidos por todos ("característicos"), generalmente de los primeros pobladores quienes "ameritan" ser llamados DON (De Origen Noble). Esta actitud etnocentrista, recurrente en la mayoría de los relatos, constituye un mecanismo de verosimilitud en cuanto ésta, como estatus pragmático hegemónico produce sujetos-norma desde donde emergen las identidades sociales, los posicionamientos, los lugares desde donde se habla. No podemos afirmar taxativamente que *El Desierto Saladino* haya tenido una aceptabilidad unánime en el lector de la época aunque creemos por un lado que sí fue recogido con beneplácito (encanto) por cierto receptor ávido de "conocer" el interior profundo santiagueño para vivenciar, emocionarse y rescatar las tradiciones "perdidas"; y por otro lado podemos dar cuenta de su eficacia discursiva al indagar y descubrir que diez años después de su publicación (1948), *El liberal* en el Número del Cincuentenario lo incluye en el catálogo de la bibliografía de autores santiagueños, detallado en el artículo "Indices de la bibliografía general de Santiago del Estero" por Luis Ledesma Medina, director del Archivo Histórico de la Provincia.

249 Se infiere que el autor debe haber querido referirse a "vasta" pero no es menester de este trabajo hacer un análisis ortográfico de la edición del libro.

Es decir, que, a través de los años, seguramente, su eficacia dóxica y su estética iban perdiendo fuerza, encanto, emoción y sorpresa, pero simultáneamente su legitimación se acrecentaba a medida que un diario de renombre y prestigio lo mencionaba en sus páginas o que investigadores consagrados "consideraban" la obra y le conferían un status discursivo con jerarquía axiológica, que contribuía a construir y consolidar un discurso ideológico identitario.

Los discursos sociales de *El Desierto Saladino* como construcción hegemónica: componentes

Para "garantizar" la aceptabilidad de un discurso y legitimarlo, uno de los componentes de la hegemonía es lo que Angenot denomina lengua legítima, enfocada no como sinónimo de código lingüístico sino como representación del mundo que asegura una relación dialéctica comprensiva entre todos los ámbitos de la vida ideológica, en una permanente interacción.

Asimismo los "topoi, constituyen máximas generales del verosímil, relativas a temas sociales tales como el honor, el respeto, el amor a la patria que forman un repertorio tópico común de un estado de sociedad, lo cual configura una doxa. En *El Desierto Saladino* la doxa emerge de manera recurrente con carácter "homogeneizante" de esos saberes comunes: *"Era superstición conocida de los viejos más sensatos de antaño"* (El legendario sachayoj, 25); denota la "certeza" de que los ancianos son sensatos y sabios. O que los pobres cuanto más pobres, más felices:

> "Hace muchísimos años en lo más silencioso de las selvas saladinas vivía una pareja de seres inocentes, teniendo por casa un mísero rancho o choza que les servía de albergue (…)" (El Crespín, 37).

Estas expresiones, que abundan en la obra, forman el repertorio de lo opinable y lo probable de la sociedad de la época.".

A modo de conclusión

Cuando hablamos de discurso social nos referimos a una práctica, a una manera de comunicarnos, en el presente caso, a través de un discurso objetivado en textos escritos, provenientes de la oralidad, que mediatizados por la pluma positivista de un maestro rural, nos muestran retazos del discurso hegemónico de una época, que por otro lado solapa, desvía y vuelve frágiles ciertas tematizaciones, que "no responden" a los intereses del momento, como la pobreza, al analfabetismo y la postergación de los pueblos del interior provincial.

Los discursos no son meras palabras sino continentes y productos de múltiples prácticas sociales en una relación dialéctica "bidireccional en donde el hecho discursivo está moldeado por las situaciones, instituciones y estructuras sociales, pero a la vez les da forma" (Fairclough y Wodak en Arnaux, 2006). Y así lo que interesa es el modo como interactúan enunciativamente un texto objetivado (*El Desierto Saladino*) y un contexto social (La Argentina de la primera mitad del SXX) en el proceso de construcción del discurso folclórico de la época. A través de este recorrido hemos percibido cómo los mecanismos que regulan lo decible

operan y son constitutivos de los disímiles discursos sociales que organizan nuestra percepción del mundo, en un estado de sociedad.

Bibliografía

Angenot, Marc: El discurso social: los límites históricos de lo pensable y lo decible. Siglo Veintiuno. Bs.As. 2012

Angenot, Marc: Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. 1998

Canal Feijóo, B: Burla, credo, culpa en la creación anónima. Subsecretaría de Cultura de Santiago del Estero. 2011

Carrizo, Juan A: Historia del folclore argentino. Biblioteca Dictio. Bs. As. 1953

Chamosa, Oscar: Breve historia del folclore argentino (1920-1970). Edhasa. Bs. As. 2012

Ginzburg, C: "Señales. Raíces de un paradigma indiciario" en Aldo Gargani (comp.): Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividades humanas. México. Siglo Veintiuno editores. 1983

Narvaja de Arnoux, E: "El análisis del discurso como campo interdisciplinario" en Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo. Santiago Arcos editor. BS. As. 2006

López, Angel L: Narraciones supersticiosas y misterios que encierra El Desierto Saladino. Perlea. BS. As. 1938

Rava, Germinal: Panorama de las letras santiagueñas. Dirección General de Cultura de la Provincia. Santiago del Estero. 1978

Militantes secundarixs desde una perspectiva de género. El caso de la Escuela de Bellas Artes (2017-2019)

Martina Aredez
martiaredez@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras UNT

Palabras clave: estudiantxs, militancia, organización, perspectiva de género

En el presente trabajo me propongo realizar un análisis sobre la militancia política estudiantil secundaria y su relación con la perspectiva de género. Para abordarla, analizaré la coyuntura histórica en la cual se inserta el surgimiento de sus demandas, cuáles son los abordajes realizados dentro de las organizaciones estudiantiles en relación a esta perspectiva, cómo se vuelven praxis (o no) tales discusiones y cuáles son las iniciativas generadas por estx sujetx de estudio. Este trabajo es el resultado de una primera aproximación a lxs estudiantes militantes de la Escuela de Bellas Artes, escuela Experimental de la Universidad Nacional de Tucumán desde 2017 hasta la actualidad. Para finalizar, reflexionaré sobre la injerencia de tal perspectiva en aquella institución, y el rol de las Universidades en la creación y difusión de conocimientos.

Introducción

Como punto de partida, es necesario detenernos a definir el concepto de *militancia* y más específicamente el de *militancia estudiantil.* En cuanto al primero, encontramos gran diversidad de acepciones, a la vez que resultan determinadas por el contexto particular en el cual pueden desenvolverse *lxs militantes*. En este trabajo definiré a la militancia como un posicionamiento, que se cristaliza en la reflexión y acción de lx sujetx militante dentro de un territorio particular y con un objetivo específico.

En cuanto al concepto de militancia secundaria, podemos entender que aquellx militante se desenvuelve en un espacio particular: la escuela media o *secundaria*. A su vez, estx sujetx se encuentra cruzadx por otra variable, la etaria (la adolescencia), lo que determinará en gran parte su desenvolvimiento en aquel espacio.

Siguiendo a Salvatierra (2005), los colegios secundarios son los espacios donde surgen los primeros rastros de militancia política[250]. Por otro lado, el análisis particular en cuanto a lxs estudiantes de una escuela experimental que depende de la Universidad Nacional de Tucumán como lo es la Escuela de Bellas Artes Maestro Atilio Terragni lejos se encuentra de ser azaroso. Más bien nos permite poner en cuestionamiento la universidad en general, como

250 Un abordaje desde el género a la militancia estudiantil de mujeres en colegios secundarios. San Miguel de Tucumán (1980/1985). Salvatierra, Gustavo Nicolás.

institución generadora de conocimiento, a la vez que capaz de revolucionar las conciencias[251] y la UNT en particular, para poder dilucidar qué rol debe cumplir la misma con respecto a las problemáticas actuales relacionadas a la perspectiva de género.

El recorte temporal elegido, que va desde el 2017 hasta la actualidad, está relacionado en primer lugar con la cada vez mayor participación política de lxs estudiantes secundarios en Tucumán durante el transcurso de aquel año, en estrecha relación con el resurgimiento de la UEST (Unión de Estudiantes Secundarios de Tucumán), y en segundo lugar con la creciente movilización callejera del colectivo feminista. Es necesario resaltar que ambos procesos de creciente participación no sólo se cruzaron sino que ya tenían sus antecedentes en años anteriores, arista que será analizada con mayor profundidad a lo largo del trabajo.

Democracia y organización

Con la restauración de la democracia en 1983, posterior al último golpe de estado cívico-militar que asoló nuestro país, se instalan los asuntos de los derechos, la democracia, la ciudadanía. Los derechos de las mujeres no son ajenos a ese debate y logran concitar amplia atención durante el primer gobierno institucional. Ello tiene que ver no sólo con las conquistas logradas en el terreno internacional, sino también con el papel destacado que las mujeres desempeñaron en la resistencia a la dictadura y durante el proceso de transición democrática.[252] Los derechos civiles de las mujeres fueron entonces parte del debate, mostrando una nueva faceta de aquellx sujetx: la mujer empieza a vislumbrarse como un "actor" (o actora) política dentro de esa sociedad, una agente con capacidad de intervención en ese territorio. De la mano de este proceso, se crearon espacios de participación y organización desde y para las mujeres, tal como fue el 1° Encuentro de Mujeres, realizado en 1986 en Buenos Aires, lo que generó instancias para intercambiar experiencias y convertir aquellos problemas que parecen individuales en demandas colectivas[253]. Una de las más visibilizadas, surgida del calor de aquel espacio de reunión y discusión es la demanda por la legalización del aborto, que se configuró en una campaña nacional conocida como Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, que tiene sus cimientos en los XVIII (2003) y XIX (2004) ENM, que logró construir una amplia y diversa alianza federal, que articula y recupera parte de la historia de las luchas desarrolladas en nuestro país en pos del derecho al aborto legal, seguro y gratuito.[254]

De esta manera, en el último lustro, aquellos sucesos empapados de crueldad contra los cuerpos feminizados no solo se han visibilizado con mayor fuerza sino también problematizado, decantando en la cristalizaciòn de colectivos como Ni Una Menos, que tuvo como primer hito la histórica convocatoria a todas las plazas del país el 3 de Junio de 2015 para

251 Manifiesto liminar de la Federación Universitaria de Córdoba, 1918.
252 Derechos, ciudadanía y mujeres en Argentina. Brown, Josefina Leonor.
253 Historia del Encuentro Nacional de Mujeres, reseña del 33° ENM.
254 Quienes Somos, Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito.

gritar bajo aquella consigna que es inaceptable seguir contando mujeres asesinadas por el hecho de ser mujeres o cuerpos disidentes y para señalar cuál es el objeto de esa violencia.[255] que a su vez demostró que aquella fuerza que se movilizaba era un impulso feminista, se reconociera o no albergado en esa palabra, en su pluralidad de tonos y voces[256]; mientras fue generando de manera paulatina a lo largo del país instancias tanto de encuentro entre las distintas organizaciones y mujeres no agrupadas, como de organización bajo una misma demanda en común.

Lxs estudiantes: complejidad del proceso y abordaje

Podemos entonces llegar al consenso de que el movimiento feminista y sus efectos, se encuentran en la actualidad en plena efervescencia. Sin embargo, realizar un abordaje sólo en aquellxs sujetxs que denominamos mujeres, implicaría reducir la complejidad y riqueza de este proceso. Aquella efervescencia existe y presenta cada vez más rasgos de pluralidad en cuanto a lxs sujetxs que se identifican dentro de este colectivo y que no necesariamente se identifican dentro de los límites de lo que definimos (o que queremos redefinir) como mujer. Un claro ejemplo de ello fue el último ENM, realizado en Octubre de 2018 en Trelew - Chubut, donde la demanda por un encuentro transfeminista y plurinacional se hizo bandera en amplios sectores.

Para vislumbrar las maneras en que se desenvuelve la militancia de lxs estudiantes secundarixs, realizaré una investigación de tipo cualitativa, basada en la metodología y técnica proporcionada por la Historia Oral, haciendo énfasis en entrevistas semi estructuradas realizadas a estudiantxs integrantes tanto del C.U.E.E.B.A (Centro Único de Estudiantes de la Escuela de Bellas Artes) como de J.E.F.A.S. (Jóvenes Estudiantes Feministas Artistas Secundarias).

Entre las dimensiones abordadas en las entrevistas que me permitirán realizar tal análisis haré hincapié en tres tópicos en particular: los debates surgidos de la mano de la 7ma presentación en el Congreso de la Ley por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito durante 2018; la discusión en torno a la no implementación por parte del Gobierno Provincial de la Ley 26.150, conocida como Ley de Educación Sexual Integral (ESI) y por último, la visibilización de problemáticas dentro del establecimiento surgida a partir de los dos temas anteriormente expuestos. De manera paralela, estos tópicos serán analizados en términos de organización y acción estudiantil.

A modo de reflexión

En primer lugar, lxs estudiantes universitarios, al igual que lxs que pertenecen a instituciones que dependen de las universidades, son ciudadanxs que tienen la posibilidad por

255 Carta orgánica, Ni Una Menos, 3 de Junio de 2017.
256 ídem

un lado de problematizar (más que en otras instituciones) los espacios que habitan, pero también de generar nuevas realidades; en ambos casos tanto hacia adentro del espacio institucional como hacia afuera. Por esta razón, es fundamental apostar a universidades productoras pero sobre todo cuestionadoras del conocimiento producido, en pos de construir una educación crítica de su realidad el día de mañana (y por qué no el día de hoy) así como también bregar por estamentos que se caractericen por llevar a la praxis aquella educación que estamos proponiendo.

En segundo lugar, es necesario problematizar la categoría analítica de *olas,* a la hora de intentar comprender su emergencia y movimiento. Sí bien es sumamente necesario una comprensión histórica de estos procesos sociales y la manera en que alcanzan altos niveles de visibilización y organización, *ola* remite a una categoría que permite pensar un final medianamente asegurado, que es su desvanecimiento en el correr del tiempo. Como cientistas sociales es necesario crear nuevas categorías de tales procesos que, si bien nos permitan su comprensión, sean categorías propositivas, donde el destino de aquel fenómeno no fuera su desaparición, sino más bien su persistencia y crecimiento, entendiendo que nos encontramos ante una nueva generación y por lo tanto ante una nueva coyuntura de la que probablemente no conozcamos sus huellas, pero sí somos concientes de que nuestro rol como investigadorxs del devenir de nuestras sociedades se encuentra íntimamente relacionado a apostar a cierto horizonte que posibilite la liberación de la sociedad toda.

Bibliografía

La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América. Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba, 1918. https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar

Historia del encuentro. http://encuentrodemujeres.com.ar/historia-del-encuentro/

Quienes somos. http://www.abortolegal.com.ar/about/

Somos, en Carta Orgánica. http://niunamenos.org.ar/quienes-somos/carta-organica/

Brown, J. (2014).”Derechos, ciudadanía y mujeres en Argentina”. Buenos Aires: Ed. Teseo

Salvatierra, G. (2006). “Un abordaje desde el género a la militancia estudiantil de mujeres en colegios secundarios. San Miguel de Tucumán (1980/1985)” en Temas de Mujeres, Año 2, N°2. Revista del Centro de Estudios Históricos e Interdisciplinario Sobre las Mujeres Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Tucumán.

El pensamiento filosófico y sus efectos en política educativa de la Universidad Nacional de Córdoba en el periodo 1852-1899

Nora Mariela Barrionuevo
norauriel@yahoo.com.ar
Estefanía Andrea Gaillez
Universidad Nacional de San Juan – Facultad de Ciencias Sociales

Palabras clave: Filosofía de la educación, política educativa, Universidad Nacional de Córdoba, modelo pedagógico liberal, periodo 1852-1899

Resumen

En este trabajo se parte de la hipótesis de que el sistema universitario, conformado por las Universidades Nacionales de Córdoba y de Buenos Aires en el periodo 1852-1899, respondía a una política educativa relacionada a la filosofía de la educación predominante en el citado periodo, que resultó en un modelo pedagógico liberal oligárquico. El estudio se desarrolla en el marco de la tesis doctoral denominada "El conocimiento producido en la Universidad Nacional de Córdoba a través de sus tesis y publicaciones en revistas científicas durante el periodo 1852-1899", cuyo objetivo general es el análisis de dichos conocimientos en tesis doctorales y publicaciones científicas considerando las corrientes políticas e ideológicas y los modelos pedagógicos derivados, en el periodo citado, en Argentina. Por esto, el propósito de abocarse a reflexionar sobre el pensamiento filosófico hegemónico en ese periodo y su influencia en la política educativa, contribuye a la comprensión de la génesis liberal en Argentina y su efecto en los conocimientos de quienes se formaron en dichas universidades. Los egresados, conforme al marco histórico investigado en relación a la Universidad Nacional de Córdoba, formaban parte de la elite social que accedía a los estudios universitarios y en gran parte, ocuparon cargos políticos y/o influyeron en la política pública del país y de Latinoamérica.

El enfoque de investigación es analítico (método heurístico) – sintético (método hermenéutico). El análisis documental se hace sobre fuentes de información como libros, documentos, revistas y publicaciones, que permitieron indagar en el marco teórico e histórico. El marco teórico parte de una postura de inflexión decolonial relacionando la modernidad con la colonialidad basándose en los aportes teóricos de Lander (2000), Murillo (2012), Castro Gómez (2000), Chávez (1977) , Restrepo (Restrepo & Rojas, 2010), entre otros. Además, se exponen las corrientes políticas y ideológicas según Jauretche (Recalde, 2010) y los modelos pedagógicos o proyectos educativos según Puiggrós (1991), en la etapa independentista de Argentina. Así también, el basamento de teoría sobre política educativa citando a Garcés (2017) y otros autores. La filosofía predominante en el periodo de análisis se indagó a partir de la "Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la

identidad" de Beorlegui (2004) y otros autores. El marco histórico se desarrolla a partir del análisis de material sobre historia de las Universidades argentinas, con autores como Buchbinder (2006) y Ramallo (1999). En particular, en relación a la Universidad Nacional de Córdoba, unidad de análisis de la tesis doctoral de referencia, se indagó en las Constituciones, actas de órganos de Gobierno, presentación de tesis y como comienzo del trabajo de campo propiamente dicho, en tesis doctorales correspondientes al periodo de estudio de dicha Casa de Altos Estudios, en el Archivo Histórico, el Archivo de la Facultad de Derecho, la Bibliotecas Mayor y la de la Facultad de Derecho y material bibliográfico como el libro de Estadísticas compilado por la Dra. Mónica Balzarini (2013) y la "Historia de la Facultad de Derecho de la Universidad de Córdoba" de Torres (2013), entre otros libros y materiales consultados.

En la segunda modernidad del proceso de consolidación capitalista, según Marx citado por Susana Murillo (2012), los países dominantes disciplinan por persuasión y ejercicio de hábitos, llevados a cabo a través de instituciones que educan conforme a la civilización europea, como las universidades transmitiendo el conocimiento hegemónico europeo.

A efectos de analizar la filosofía de la educación en el periodo 1852-1899, siguiendo la periodización que expone Beorlegui (2004), predominó el romanticismo histórico y luego el positivismo, como corrientes filosóficas que primaron en el pensamiento aplicado a la educación en todos los niveles. El romanticismo hispanoamericano coincide con el europeo en la valoración de la historia y cultura de sus países respectivos, al tratar de identificar la esencia del ser hispanoamericano. Pero cuando los filósofos hispanoamericanos investigaron el pasado, surgió el pasado colonial que había que rechazar, y la necesidad de pensar en un futuro renovado siguiendo los modelos de las naciones más desarrolladas de Europa de aquel tiempo, Francia e Inglaterra. Los autores del romanticismo exponen su pensamiento en la publicación de libros, como el argentino Domingo Sarmiento, en "Civilización y barbarie. Vida de Juan Facundo Quiroga." y "Aspecto físico, costumbres y hábitos de la República Argentina" (1845). La filosofía que se va a desarrollar en los diversos países hispanoamericanos durante estos años imita la respectiva de los principales autores y escuelas europeas. Los autores que más van a insistir en conformar una filosofía americana, como Alberdi, la entenderán según expresa Beorlegui, "a la postre como un imitar el talante progresista de la filosofía europea más avanzada" (Ibíd., 2004). Sarmiento y Alberdi formaban parte de la denominada "generación del 37", que surge del Salón Literario, que integraban estos y otros pensadores como Esteban Echeverría y Bartolomé Mitre. Este grupo promulgaba el romanticismo tradicionalista, con una admiración de lo nacional al igual que el federalismo representado por Rosas, en oposición al universalismo abstracto de la Ilustración apoyada por Bernardino Rivadavia. Por su fuerte apego a las doctrinas filosóficas europeas se alejaron de la tradición cultural argentina. Lo que se profundizó ante el rechazo de Rosas a estos jóvenes pensadores, con lo cual se tornaron racionalistas, admiradores de la Ilustración y el liberalismo. Es por ello que Caturelli (Beorlegui, 2004), definió el pensamiento de Alberdi como historicismo liberal.

Relacionada a la filosofía de la educación predominante en el periodo citado, la política educativa deja traslucir elementos observados y analizados dentro de la investigación exploratoria de la tesis doctoral de referencia, en la Universidad Nacional de Córdoba. Principalmente se destacan la nacionalización de la Universidad, respondiendo a la característica de monopolización del servicio educativo y su administración centralizada en la génesis del Estado Nación según Tedesco (Garcés, 2017); la secularización y profesionalización. La secularización llevó a que desde el año 1864, se eliminara la Facultad de Teología y se introdujeran los estudios de Derecho Civil, en el marco de las numerosas reformas académicas en la Universidad Nacional de Córdoba que se produjeron entre 1860 y 1880.La profesionalización se plasmó en el cambio del perfil educativo a la educación utilitaria conveniente a un modelo económico agroexportador, que tenía como protagonista a la clase oligárquica, socialmente privilegiada, y apoyando al proceso de modernización capitalista. Consecuentemente, se crearon la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas en 1871 y pocos años después, la de Ciencias Médicas (1877) y la de Filosofía y Humanidades (Recalde, 2010). El proceso de secularización de la política y la educación avanzó sobre las prerrogativas que la Iglesia había sabido mantener sobre la educación por varios siglos. Poco a poco, la Universidad Nacional de Córdoba comenzó a tener un perfil de formación de profesionales similar al impulsado por la Universidad de Buenos Aires. El modelo liberal oligárquico se desarrolló plenamente. Las reformas en las Constituciones de la Universidad analizada respondieron a un modelo sancionatorio para quienes no se ajustaran a la ideología en la que se enmarcaba la Universidad, obligando a los catedráticos y alumnos a seguir el culto católico, llevar insignias, símbolos y una vestimenta determinada, una conducta pública conforme al modelo político impuesto, enseñar bajo los autores y materias decididas por el gobierno nacional. Estas razones permiten afirmar que en este periodo, y apoyando un modelo de pensamiento, la Universidad fue un aparato ideológico del estado, en los términos de Althusser (1969). Para apoyar esta postura, la Universidad al igual que la "escuela" desde la óptica de Althusser, no "es una institución supuestamente "neutra"; o "aséptica", desvinculada de todo accionar político", según Tranier (2014), y pasa a cumplir una tarea de control y de determinación estética, perceptiva, económica e ideológica capaz de posicionar al sujeto en coordenadas precisas que le permitan naturalizar una determinada acción en la división social del trabajo.

De la exposición y análisis realizado se puede concluir que la política educativa universitaria del periodo 1852-1899, se explicó a través del análisis de los efectos de dicha política en la Universidad Nacional de Córdoba: la nacionalización de la Universidad, la secularización de la educación y en especial de la Universidad Nacional de Córdoba que respondió a la ideología liberal impuesta través de dicho aparato y quitarle el poder a la Iglesia, la profesionalización de las Universidades hace a una "educación utilitaria" en términos de Ramallo (1999), disminuyendo su misión científica y pensamiento libre. En la etapa independentista, la Universidad Nacional de Córdoba respondía a la corriente ideológica correspondiente al modelo de Patria chica, elitista, con un modelo liberal oligárquico y bajo la

dicotomía "civilización o barbarie" al igual que el sistema escolar. Ese marco liberal se vio plasmado en la Constitución nacional e implicó que se haya borrado de la memoria la cultura y saberes de pueblos originarios así como de grupos excluidos de la sociedad como los "negros", invisibilizados o menospreciados en nuestra historia. Coincide con lo expresado por Fermín Chávez "Europeizar significó, para ellos, liquidar valores hispánicos de América, para dar paso a los valores e ideales anglosajones, representativos de la encarnación iluminista" (Chávez, 1977, pág. 32). Además, por efectos de los que sostiene Althusser "la ideología que una clase en el poder convierte en dominante en sus AIE (aparatos ideológicos del Estado), se realiza en esos AIE, pero los desborda, pues viene de otra parte; también la ideología que una clase dominada consigue defender en y contra tales AIE los desborda, pues viene de otra parte", la Universidad fue un aparato a través del cual se impuso una ideología, la liberal, pero fue transformándose hasta llegar a la Reforma de 1918. En el marco de la investigación doctoral, quedará saber si los conocimientos producidos efectivamente respondían a esa ideología liberal y en qué aspectos.

Bibliografía

Althusser. (1969). Ideología y aparatos ideológicos delEstado, Freud y Lacan. Buenos Aires.

Balzarini, M. c. (2013). Estadísticas de la Universidad Nacional de Córdoba 1613-2013. Córdoba: UNC.

Beorlegui, C. (2004). Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad. Bilbao-España: Publicaciones de la Universidad del Deusto.

Buchbinder, P. (2006). La Universidad: Breve introducción a su evolución histórica. Obtenido de Universidad Nacional del Litoral: http://www.unl.edu.ar/ingreso/pu/wp-content/uploads/2015/12/Buchbinder_Evolucion-historica-2008.pdf

Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro" en Lander, E.(Compilador) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Chavez, F. (1977). Historicismo e iluminismo en la cultura argentina: Juan Cuello, Rosas, Vico, Herder, Alberdi, Castañeda, Castellani, Nimio de Anquín. Buenos Aires: Ediciones Theoria.

Fraga, E. (2015). Ser, saber y poder en Walter Mignolo.Comunidades colonizadas y descolonización comunal. 5(5).

Garcés, L. (2017). La educación después del Estado Nación. Colihue.

Lander, E. (2000). "Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos" en Lander, E.(Compilador) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Murillo, S., & Seoane, J. (2012). Posmodernismo y neoliberalismo-Reflexiones críticas desde los proyectos enmancipatorios de América Latina. Buenos Aires: Luxemburg.

Puiggrós, A. (1991). Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana. Buenos Aires: Galerna.

Ramallo, J. M. (1999). Etapas de la educación argentina. Buenos Aires: Fundación Nuestra Historia.

Recalde, A. (Junio de 2010). LA UNIVERSIDAD ARGENTINA, DEL MODELO COLONIAL AL REFORMISMO. Obtenido de http://sociologia-tercermundo.blogspot.com.ar: http://sociologia-tercermundo.blogspot.com.ar/2010/07/la-universidad-argentina-del-modelo.html-

Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colombia: Universidad del Cauca 2010.

Torres, F. (2013). Historia de la Facultad de Derecho de la Universidad de Córdoba. Córdoba: Ediciones del Boulevard.

Tranier, J. (9 de Enero de 2014). Escuela y Reproducción Social. Recuperado el 27 de Diciembre de 2018, de La escuela como aparato ideológico del estado: http://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2014/01/la-escuela-como-aparato-ideologico-del.html

Concepción de la niñez en el plan de estudios de 1932 de la Escuela Sarmiento (UNT)

María Celia Bravo
mceliabravo@hotmail.com
CONICET-UNT
Mirta Hillen
mehillen@gmail.com
UNT

Palabras clave: Educación, Escolanovismo, Niñez, Tucumán

Resumen

El objetivo de esta comunicación es reconstruir y otorgar sentidos a los postulados de la niñez y la educación presentes en el plan de estudios de 1932 para el nivel primario de la Escuela Sarmiento de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

Fundada en 1904 como escuela provincial de ayudantes de campaña, en 1914 la institución había pasado a formar parte de la UNT con el nombre de Escuela Pedagógica Sarmiento (Normal y Vocacional). A partir de entonces —y durante años— su irregular situación jurisdiccional al igual que los cuestionamiento que realizaban sectores reformistas en cuanto a su pertenencia a la Universidad, hicieron cada vez más difícil la existencia del establecimiento hasta que en 1932 el rector Julio Prebisch dispuso cambios drásticos en la currícula de la primaria de la Escuela Sarmiento. El proyecto *escolanovista* desarrollado en esta institución tuvo como figuras clave a dos maestras normalistas: Clotilde Alfonso Doñate y Amalia Lami, docente y directora del establecimiento, respectivamente.

Mediante esta propuesta educativa, la UNT generó así un ámbito propicio para la investigación y experimentación de los nuevos métodos pedagógicos implementando a nivel local las corrientes nacionales e internacionales que proponían una nueva concepción de la infancia desde la medicina, la psicología, el derecho penal y la educación, en confluencia con las demandas feministas enunciadas en los congresos Nacional y Americano del niño (Buenos Aires, 1913 y 1916) y en el Congreso Científico Internacional de 1910.

La reforma del plan educativo del nivel primario llevada a cabo entre 1932 y 1938 incorporó el sistema Montessori, los centros de interés de Decroly y el plan Dalton de Parkhurst adaptándolo a la situación de Tucumán. El principio rector de tales cambios residía en una concepción del niño como un ser complejo atravesado por lo biológico, lo social y las sensibilidades individuales, aspectos imprescindibles a considerar en el proceso educativo a través de las herramientas de la pedagogía. En la nueva propuesta educativa devenía central el protagonismo del niño, cuyas necesidades regulan las modalidades del aprendizaje. Las premisas se basaban en la libertad de movimiento como condición inherente de la niñez, en una preocupación por el cuerpo de los niños, en incentivar la observación y el estudio de la naturaleza, en el marco de una enseñanza individualizadora.

Las fuentes utilizadas para esta comunicación son las Memorias de la Escuela Sarmiento; Actas del Consejo Superior y legajos personales de docentes de la UNT; publicaciones del Centro de Estudiantes de la Escuela Sarmiento; *Cuadernos* números *1, 2 y 3,* publicación de la Escuela Sarmiento; Suplemento Pedagógico del diario *El Pueblo* (1933-1937), *Revista Ideas* del Círculo de Magisterio de Tucumán (1937), diario *La Gaceta* (1932-1940).

La elite tucumana redes sociales, vínculos familiares y poder político

Chavez Yisela del Jesus
yichavez92@gmail.com.
Facultad de Filosofía y letras UNT (estudiante de historia)

Palabras clave: Familia, Poder, Elite, Redes sociales.

Resumen

El presente trabajo se propone analizar como la elite tucumana mediante relaciones sociales y vínculos familiares logro acceder al poder político y mantener su posición hegemónica como así también los mecanismos sociales que articulaban verdaderas coaliciones de vecinos para satisfacer las apetencias de poder de determinados grupos y familias acomodadas de la sociedad tucumana.

Introducción

El periodo que hemos seleccionado para este análisis comprende fines del siglo XVIII hasta 1810.

El recorte espacial adoptado es la ciudad de Tucumán centro de conexión política, comercial y cultural entre la ciudades cabeceras de los virreinatos del Rio de la Plata y del Perú. A partir de esa fecha, cerrada la ruta al norte por efectos de la revolución, comenzó la ciudad a sufrir importantes cambios. Desde el punto de vista político-administrativo, San Miguel de Tucumán era un distrito de la provincia intendencia de Salta, junto a las ciudades de Jujuy, Santiago del Estero y Catamarca.

La vida colonial era, principalmente una vida de ciudades, toda la actividad humana se canalizaba a través de ellas. Los descendientes de los primeros conquistadores de estas tierras fueron aglutinándose desde mediados del siglo XVI en los pequeños núcleos de población europea que habían fundado con el nombre de ciudades. Estas tenían el rango de ciudades-estado, por lo que mantenían su injerencia en los cuatro ramos de la administración española: política, justicia, hacienda y guerra.

Partimos de la hipótesis principal de que las familias tucumanas con mayor poder económico a partir de la formación y funcionamiento de determinadas redes de relaciones, se constituyeron, mantuvieron y consolidaron en el poder formando así comunidades políticas en la provincia, durante el periodo de 1790 a 1810 fue el de mayor concentración de poder político y de ampliación patrimonial por parte de la elite.

Las familias

Las familias de elite estaban integradas por "blancos", fuertemente relacionadas por vínculos y redes de parentesco, que le daban mucha importancia a la tradición familiar. El

sentido del honor, en el ámbito de lo público, estaba relacionado al ejercicio de la autoridad y al comportamiento social. Estas eran extensas, patriarcales y matrilocales, con una fuerte diferencia de edad entre marido y mujer, y una clara tendencia a la formación de parejas dentro del sector. Las mujeres se casaban jóvenes (antes de los 21 años) y tenían muchos hijos. Era frecuente que los maridos tuvieran relaciones extramatrimoniales y que incluso llevaran a convivir a sus amantes a la casa. Sus principales actividades económicas eran el comercio y la ganadería. Los vecinos más ricos y respetados de Tucumán eran negociantes en "efectos de Castilla" y debían su posición económica privilegiada a la ubicación estratégica de San Miguel. A su vez, estos vecinos acaudalados ejercían también la hegemonía política y social, conformando una oligarquía cuyos miembros eran dueños de las tiendas ubicadas frente a la Plaza Mayor.

Las familias utilizaban estrategias para lograr sus propósitos políticos, económicos y sociales que influyeron en el proceder y accionar de los grupos de poder en Tucumán a fines de la colonia, así, lograron enfrentar los cambios producidos a lo largo del siglo XVIII y se ajustaron a las nuevas circunstancias cimentando los parentescos y las dependencias personales que articulaban a unos linajes con otros en vastas redes sociales. Las familias preponderantes de la sociedad tucumana de este periodo se relacionaban mediante la unión con peninsulares y la vinculación con los fundadores de la ciudad y con redes sociales. Del mismo modo, cierto predominio económico y la posesión o proximidad de cargos militares y políticos al servicio de la corona acababan por situar a ciertos grupos en una posición privilegiada.

Redes sociales y lazos familiares

El termino red un conjunto de vínculos latentes, donde sus integrantes reconocen tener una serie de obligaciones entre sí. En momentos determinados esos vínculos se activan y se transforman en transmisores de bienes, servicios, favores, información.

El abordaje de redes ayuda a comprender la naturaleza de la acción colectiva, la ubicación y participación de los sujetos, como también la dinámica de los acontecimientos. Sujeto, actor, grupos, intereses, relaciones y acciones son los tópicos más comunes en este tipo de análisis, que rescata la experiencia cotidiana de las personas para explicar fenómenos más generales, más abarcativos y estructurales. Las redes sociales es un elemento que ayuda para entender la construcción de comunidades políticas porque aborda a los actores, observa sus relaciones, las analiza y elabora una explicación.[257]

El matrimonio fue la vía principal para la creación de las redes familiares y la preservación del patrimonio. Las ligazones creadas por el casamiento, los hijos y los parentescos colaterales,

257 Pablo Iramain. La construcción de comunidades políticas en el Río de la Plata: Tucumán, Catamarca y Santiago del Estero 1810-1838. La Plata. (en línea). Trabajo final de posgrado, Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2010 Disponible en: www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.445/te445pdf.

aseguraron la pervivencia del núcleo de la élite. A través de los múltiples lazos matrimoniales la élite conformó una extensa red de parentesco, instrumento básico para mantener el status y controlar el poder. Fue una característica que pinta a una sociedad integrada por grupos y redes sociales, más que por individuos aislados. Las alianzas matrimoniales no son las únicas estrategias de alianzas. Las redes pueden ser familiares, pero también se tejen sobre la base de vínculos de amistad, compadrazgo, padrinazgo, asociación, negocios, etc.

Las relaciones de parentesco no fueron el único vínculo que facilitó la inserción de estas familias en el ámbito político sino también los lazos de solidaridad y amistad que forjaron con distintas familias pertenecientes a la oligarquía terrateniente.

En cuanto a la condición de vecino este es quien actúa y se percibe como miembro de una comunidad política, entonces la adquisición de vecindad depende también de su red de relaciones. Es en virtud de sus amigos, parentesco y sus socios, que la persona puede vivir y luego demostrar su integración en la comunidad, es decir, su vecindad[258].

Si atendemos a la historiografía tucumana resiente observamos el estudio de las redes de vínculos entre familias que constituían para los miembros de los grupos dominantes el recurso mediante el cual organizaban el control de sus negocios y también el funcionamiento de las instituciones políticas.[259] Estas relaciones de poder caracterizaron la estructura política e institucional a partir de una dinámica resultante de conflictos, negociaciones, cooperaciones, solidaridades y resistencias que establecían los individuos que se vincularon para reorganizarse en el contexto de las reformas borbónicas y perpetuarse en el estatus de elite[260]. Por lo cual, el estudio del campo social como una estructura de red resulta de vital importancia para revelar los comportamientos individuales[261].

Cristina López sostiene que las redes de familias de parientes, amigos y clientes son las unidades pertinentes de análisis del proceso de conformación del poder y el patrimonio.

Gabriela Tío Vallejo considera la elite tucumana como una red familiar extensa proyectada hacia actividades económicas en las cuales hacendados y comerciantes instituyeron un entretejido de vínculos que les permitieron relacionarse con otras regiones y con otros actores como los inmigrantes españoles del periodo. El grupo hegemónico logro el control de los mecanismos para el acceso al poder político y acuso una intención de autonomía del gobierno local a expensas del gobierno colonial[262].

258 Herzog, Tamar, "La vecindad: entre condición formal y negociación continua. Reflexiones en torno a las categorías sociales y las redes personales", en Anuario del IEHHS,15,2000.
259 BASCARY, Ana Maria Familia y vida cotidiana. Tucuman a fines de la colonia, Facultad de Filosofia y Letras, UNT, Tucuman, 1999.
260 LOPEZ,Cristina "Negocios familiares: redes mercantiles y redes de parentesco en el Tucuman colonial" , en Revista del Departamento de Historia, num. 7, Facultad de Filosofia y Letras, UNT Tucuman, 1999.
261Herzog, Tamar, "La vecindad: entre condición formal y negociación continua. Reflexiones en torno a las categorías sociales y las redes personales", en Anuario del IEHHS,15,2000 .
262 TIO VALLEJO,Gabriela Antiguo régimen y liberalismo. Tucuman, 1770-1830, Cuadernos Humanitas, num. 62, Facultad de Filosofia y Letras, UNT, Tucuman, 2001.

Las redes y alianzas familiares, sociales y clientelares se apoyaban en la mediación, las prebendas y la lealtad que se expresaba en los favores otorgados y recibidos entre unos y otros miembros del conjunto.

La elite en los órganos de gobierno

Las familias pertenecientes a la elite local – los Araoz, Villafañe, Velarde, Alurralde, Tejerína, Montalvo, Domínguez y Molina -, cuyos orígenes se remontaban a antiguos troncos coloniales, acapararon los espacios públicos y económicos, tales como el cabildo, junta de temporalidades, estancos, recaudadores de diferentes impuestos, etc. Uno de los propósitos de las reformas borbónicas fue precisamente evitar el monopolio de los cargos por parte de un cierto grupo de familias aunque esta era una práctica enquistada en todas las jurisdicciones coloniales[263].

En cuanto al contexto social la ciudad se dividía en españoles europeos y los españoles americanos (también denominados criollos), indios y esclavos. La elite en general estaba compuesta por comerciantes, hacendados y propietarios que vivían en la ciudad capital, aunque muchos de ellos residían también en la campaña. La fracción de españoles europeos aumentó considerablemente a fines del XVIII debido a la inmigración española de "la oleada borbónica". Estos nuevos actores sociales, que se establecieron en el espacio regional, generaron una serie de transformaciones en la elite local. Este grupo recientemente radicado en Tucumán, integrado en su mayoría por comerciantes, fue quitándole protagonismo poco a poco al sector más tradicional debido a su dinamismo y su creciente importancia en el plano de las transacciones comerciales. El debilitamiento de ciertos grupos parentales tradicionales y el fortalecimiento de otros estuvieron relacionados con la capacidad de los clanes familiares de adaptarse a la nueva situación. Durante este proceso de reubicación del poder fueron muy importantes las uniones matrimoniales – herramientas fundamentales -, para garantizar la continuidad de los clanes familiares[264].

Por otra parte, Irene García de Saltor ha identificado políticamente a la elite tucumana definiéndola como el grupo que ejercía la responsabilidad legal del mando en la ciudad, la que desempeñaba funciones en el cabildo. Señala que en esta corporación los cargos circularon entre muy pocos nombres que se repetían sistemáticamente y que incluían a la elite tradicional y a los peninsulares que llegaron en el siglo XVIII unidos en complejas redes parentales[265]. A mediados del siglo XVII la elite local se consolido en torno a unas pocas familias criollas como los Aráoz, los Villafañe y los Molina, emparentados entre sí en una particular red de relaciones que reunía a casi todo el conjunto social de la gente más adinerada. Durante el siglo XVIII, las

263 En: Saguier, "La lucha contra el nepotismo en los orígenes de las reformas borbónicas. La endogamia en los cabildos de Salta y Tucumán (1760-1790), en: Andes, Nº 5, Salta, 1992, pg. 91
264 Bascary, Ana María, Familia y vida cotidiana en Tucumán a fines de la Colonia, UPO, Sevilla, 1999
265 GARCIA DE SALTOR, Irene La construcción del espacio político. Tucuman en la primera mitad del siglo XIX, Facultad de Filosofia y Letras, UNT, Tucuman, 2003.

generaciones descendientes de estas familias afrontaron los cambios propuestos por la dinastía borbónica, valiéndose de nuevas alianzas con los delegados reales y los nuevos actores que surgueron tras las reformas, como los burócratas y los agentes del comercio internacional.

Conclusión

En el desarrollo de este trabajo se pudo constatar los diversos mecanismos que utilizo la elite tucumana para poder acceder al poder político (lazos familiares, matrimonios, redes de parentesco, alianzas) y mantener su posición hegemónica dentro de la sociedad del momento y así poder gozar de los beneficios de pertenecer a esa clase social. Las familias tucumanas se valieron de estrategias para lograr sus propósitos políticos, económicos y sociales que influyeron en el proceder y accionar de los grupos de poder, lograron enfrentar los cambios producidos a lo largo del siglo XVIII y se ajustaron a las nuevas circunstancias cimentando los parentescos y las dependencias personales que articulaban a unos linajes con otros en importantes redes sociales y de este modo poder acaparar el poder en pocas manos.

Bibliografia

Bascary, Ana María, Familia y vida cotidiana en Tucumán a fines de la Colonia, UPO, Sevilla, 1999

Bolsi, Francisco (2005). Elite, negocios y azúcar. Cambios y continuidades de la elite tucumana a través del estudio de la familia Posse y Nougués entre 1780/1890. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario.

Calderón, María Lelia - Tesis de Doctorado. Doctorado en Ciencias Sociales (Orientación Historia). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán. Año 2014

Garcia de Saltor, Irene La construcción del espacio político. Tucuman en la primera mitad del siglo siglo XIX, Facultad de Filosofia y Letras, UNT, Tucuman, 2003.

Herzog, Tamar, "La vecindad: entre condición formal y negociación continua. Reflexiones en torno a las categorías sociales y las redes personales", en Anuario del IEHHS,15, 2000 siglo XIX, Facultad de Filosofia y Letras, UNT, Tucuman, 2003.

Iramain Pablo. La construcción de comunidades políticas en el Río de la Plata: Tucumán, Catamarca y Santiago del Estero 1810-1838. La Plata. (En línea). Trabajo final de posgrado, Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2010.

Lopez, Cristina "Negocios familiares: redes mercantiles y redes de parentesco en el Tucuman colonial", en Revista del Departamento de Historia, num. 7, Facultad de Filosofia y Letras, UNT Tucuman, 1999.

Saguier, "La lucha contra el nepotismo en los orígenes de las reformas borbónicas. La endogamia en los cabildos de Salta y Tucumán (1760-1790), en: Andes, Nº 5, Salta, 1992.

Tio Vallejo, Gabriela Antiguo régimen y liberalismo. Tucuman, 1770-1830, Cuadernos Humanitas, num. 62, Facultad de Filosofia y Letras, UNT, Tucuman, 2001.

Tucumán 1960 y 1970. Cierre de los Ingenios Azucareros y su incidencia en la educación tucumana

Yanina Noelia Colomar
yaninacolomar@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Ingenios azucareros, educación tucumana.

Resumen

Este trabajo tiene por objeto conformar factores de análisis para explicar la vinculación entre el cierre de los Ingenios azucareros y la educación de la Provincia desde una perspectiva histórica. Para poder delimitar los factores de incidencia en el arco temporal seleccionado, fue imprescindible retomar líneas históricas anteriores, correspondientes al período de auge de los ingenios azucareros y su necesaria participación en el proceso de expansión del sistema educativo. Asimismo, este trabajo de indagación aporta reflexiones relativas a la noción de educación como constructo socio-histórico cuya complejidad abarca factores geográficos, económicos y políticos en el marco de la dictadura Argentina autodenominada "Revolución Argentina".

Introducción

El presente trabajo de indagación y análisis surge de la motivación de recuperar nuestra historia próxima como comunidad tucumana, profundizando la cultura industrial del azúcar, protagonista en la expansión del sistema educativo provincial y su posterior impacto en la educación con el cierre de los ingenios.

Al inmiscuirme en este hecho histórico, pude distinguir la poca articulación investigativa entre el surgimiento, desarrollo y cierre de los Ingenios Azucareros con respecto al Sistema Educativo de la Provincia de Tucumán. El mayor caudal de conocimientos construidos en torno a este tema de estudio se centra en la primera etapa de auge y apogeo de los Ingenios Azucareros como principal fuente de producción económica local, y su incidencia en la expansión y consolidación del sistema educativo tucumano; siendo la última etapa de recesión y declive de los Ingenios y su relación con escuelas de la provincia un área de vacancia en la amplia bibliografía histórica de Tucumán.

Éste fue el principal motivo por el cual surge esta propuesta de indagación, en donde cobran relevancia aquellos factores políticos, económicos y sociales intervinientes en el cierre de la principal fuente de ingresos de las familias norteñas del país, y su relación directa con las escuelas que se construyeron al margen de los edificios empresariales que conducían la basta ingeniería industrial azucarera.

Objetivo General

Indagar acerca de los factores que intervinieron en la etapa de cierre de los Ingenios Azucareros de Tucumán y su incidencia en la educación de la provincia.

Objetivos Específicos

- Reconocer las características del sistema educativo de Tucumán entre 1960 y 1970.
- Analizar las consecuencias educativas en el contexto del cierre de Ingenios mediante categorías de análisis geográficas, económicas y políticas.

Método de estudio

La metodología utilizada para este trabajo fue el análisis documental, el cual consiste en un conjunto de procedimientos encaminados a estudiar y reflexionar sobre el contenido de diversos aportes bibliográficos desde una perspectiva distinta a la forma original, con la finalidad de posibilitar su recuperación posterior e interpretarlo en el marco de este estudio en particular. Esta metodología puede ser concebida como un proceso de comunicación, ya que posibilita y permite la recuperación de información para transmitirla. Esta metodología propicia un proceso analítico que estudia e interpreta minuciosamente las fuentes primarias para dar lugar a un nuevo documento con preposiciones orientadas a responder nuevos objetivos de indagación, brindando nuevas líneas de análisis para comprender la incidencia del cierre de los Ingenios Azucareros Tucumanos sobre la educación de la provincia.

Marco teórico

La construcción del poder moderno implicó la instauración de ciertos saberes que permitían el establecimiento de marcos de gubernamentalidad y así la escuela pública comenzó a erigirse como la forma educativa hegemónica. Según Lucía Vidal, en Tucumán desde mediados del siglo XIX hasta la década del ´80, los establecimientos escolares eran escasos en proporción a la población escolar y estaban afectados por múltiples factores: la provincia poseía un reducido número de edificios escolares propios, se gastaban muchas sumas en alquileres de casas inadecuadas, y en el medio rural los establecimientos educativos distaban de las necesidades imperantes, existiendo altos niveles de inasistencia. En este contexto, dicha actividad industrial contribuyó al sostén de la educación pública, indirectamente a través del régimen impositivo y directamente mediante la creación de las escuelas en los espacios de los ingenios.

En el transcurso de este período histórico, anteriormente descripto, se hace hincapié en la importancia de la intervención de los Ingenios en la consolidación del sistema educativo tucumano. Pero ¿cómo sobrevino el proceso de crisis de los Ingenios a partir de la década del 60 sobre la realidad de la educación de la época? Analizando a Roberto Pucci y a Silvia Nassif, el 28 de junio de 1966 Arturo Illia fue destituido por el general Juan Carlos Onganía. Así

comenzó una nueva dictadura autodenominada "Revolución Argentina". Debido a la crisis de sobreproducción azucarera, el 21 agosto de 1966 Néstor Salimei, ministro de Economía, mediante el Decreto Nº16.926 se decidió la intervención de siete ingenios azucareros tucumanos. Entre 1966 y 1968, 11 fábricas cerraron: San José, Nueva Baviera, San Antonio de Ranchillos, Los Ralos, Amalia, Santa Ana, Santa Lucía, Lastenia, San Ramón, Mercedes y Esperanza. Este suceso histórico provocó la desocupación de 50.000 trabajadores, llevando al éxodo a más de 200.000 tucumanos, quienes emigraron en búsqueda de un mejor horizonte.

Resultados y Discusión

Podemos analizar las consecuencias del cierre de los Ingenios en el ámbito educativo, mediante la clasificación de las siguientes categorías de análisis: **Factor Geográfico**: movilidad poblacional; **Factor Económico**: diversificación industrial; **Factor Político**: desarrollismo e internalización de nuevas pautas culturales.

Factor Geográfico: El cierre de los Ingenios determinó una gran movilidad poblacional, en donde el índice de desocupación en Tucumán llegó al 10% durante el año 1967 y trepó hasta casi el 15% entre 1968 y 1969, mientras que en un plazo de tres años se constató un proceso migratorio que llevó a abandonar la provincia familias enteras. El intercenso 1960-1970 muestra por primera vez que los departamentos azucareros tienen saldos migratorios negativos. En esos años, el área azucarera expulsó a 124.451 personas (En el período intercensal 1960-1970, el volumen de la población de Tucumán disminuyó en 8.000 personas (773.972 habitantes en 1960 y 765.962 en 1970). El proceso migratorio de ex trabajadores cañeros a centros urbanos (principalmente a Bs As.) provocó el cierre de escuelas ubicadas en terrenos de ingenios, ya que la migración se llevó a cabo por familias enteras que buscaban nuevos horizontes. Es preciso aclarar que en dicho período de expansión del sistema educativo de la mano de los ingenios, gran porcentaje de estudiantes no estaban matriculados, los motivos son múltiples y variados ya que en aquella época las escuelas rurales no contaban con un registro exhaustivo. Ésta es una de las hipótesis principales de este estudio, ya que las estadísticas de esta década, no demuestran un efecto negativo en el ámbito educativo luego del cierre de los ingenios, pero resulta incompatible analizar los censos de 1960-1970 y las estadísticas educativas. Mientras en el censo de 1970 se evidencia un claro descenso poblacional, los números de estudiantes matriculados en escuelas tucumanas asciende. Según la Secretaría de Estado de Cultura y Educación Argentina, la Educación en Cifras (1958-1967) la matrícula ascendió 9813 estudiantes, a pesar del cierre de escuelas rurales.

Factor Económico: En la década seleccionada para este estudio, la visión de una Argentina dividida se correspondía con una clara fragmentación de producción económica entre la región Litoral, identificada como una zona moderna y cosmopolita y un Interior visualizado como tradicional y criollo, y por lo tanto también retrógrado para los abanderados de la modernización. El accionar de la fuerza coercitiva del Estado implicaba una forzada retracción

de la producción azucarera, para lo cual se decidió intervenir y cerrar los ingenios en teoría menos eficientes, regular la producción de caña, mantener cupos de producción por ingenio, y poner en marcha un plan de incentivos fiscales para la radicación de nuevas industrias. Esta nueva visión económica, implicó la proscripción de toda actividad política, la intervención del poder judicial y de las universidades nacionales y medidas de control salarial. En este contexto autores como Puiggrós y Southwell coinciden en señalar a la década del '60 como un punto de quiebre fundamental con respecto al campo de las ciencias sociales y, especialmente, de la pedagogía. Esto marcó un viraje en las corrientes pedagógicas de la región, con la presencia de expresiones de corte desarrollista o tecnocrático, donde la educación pasaba a justificar su función en el modelo social, principalmente como herramienta para la preparación de recursos humanos. En este sentido, el cierre de los ingenios no sólo impactó en la organización de la sociedad, sino que modificó la forma de ver a la escuela, prevaleciendo otros intereses escolares, relacionados a lo económico y la funcionalidad de los estudiantes a las "necesidades" imperantes de la época.

Factor Político: La producción de azúcar era una actividad que contaba hacia 1940 con 28 ingenios distribuidos en distintas localidades de Tucumán. Mientras que en 1930 los cañeros eran 6.072, a comienzos de los ´40 alcanzaron a 17.000, y en 1945 a 19.347[266]. Entre 1955 y 1970, la economía del país inició la segunda tapa del modelo de industrialización por sustitución de importaciones. La mayoría de los gobiernos provinciales orientaron su economía hacia la búsqueda de una mayor modernización. En este caso, las escuelas de ingenios que permanecieron abiertas en el proceso de declive y cierre de las industrias, sufrieron migraciones de estudiantes hacia otras escuelas de la Provincia para poder responder a la nueva organización económica infundida por el desarrollismo de la década. Ésta hipótesis se sostiene mediante el análisis de las estadísticas de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación Argentina, la Educación en Cifras (1958-1967), cuyos datos muestran un amplio incremento de la matrícula en la década del 60, lo que lleva a reflexionar sobre la migración interna en Tucumán ya que las escuelas rurales no advertían una sistematización de la matrícula. Desde sus inicios, el gobierno de facto de Onganía se propuso reestructurar el Sistema Educativo, especialmente en lo que concierne a su gobierno y administración. En las escuelas primaria se implementó un nivel entre este y el secundario llamado 'Escuela Intermedia' que comprendía los dos últimos del primero y los dos primeros del segundo. Todos los cambios en este sentido se plasmaron en la llamada "Ley orgánica de Educación" que expresa una tendencia a favor de la educación privada, la descentralización de los servicios educativos y el rol subsidiario del Estado. En este marco, las escuelas que permanecieron abiertas en el transcurso de cierre de los Ingenios, y que en su gran mayoría dependían económicamente del aporte económico de esta industria, se fueron empobreciendo.

266 Dirección de Estadística de la Provincia de Tucumán, 1933: 174; Delich, 1970: 58.

Bibliografía

Puiggrós, A. (Dir.) Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Buenos Aires: Galerna, 2003. p. 105-155.

Southwell, M. y de Luca, R. La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario, p. 375-389, 2008.

Ortiz de D'Arterio, Julia Patricia (UNT). (2007). Agroindustria azucarera y movilidad territorial de la población en el Noroeste argentino durante el siglo XX y principios del XXI. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

Nassif, S. G. (2010). Obreros y estudiantes en el Tucumanazo de 1970. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina.

Roberto Pucci (2014) Historia de la destrucción de una provincia. Tucumán 1966. 1a ed. Buenos Aires: 2014.256 p.; 15x22 cm. ISBN 978-950-793-178-9

Felicitas Acosta (2017) El derecho a la educación: análisis desde una perspectiva de internacionalización de la escolarización. Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho año 15, número 29, 2017, pp. 173-195. Buenos Aires, Argentina (ISSN 1667-4154).

"Alcances y límites de la teoría política de Laclau para el análisis de los conflictos sociales de la posdictadura en Tucumán.

Sergio Nicolás Díaz Cisneros (FFyL-UNT)
Francisco Emmanuel Montivero (FFyL-UNT)
Álvaro Morales (Psicología-UNT)
Juan Cruz Rodríguez Díaz (FHumanidades-UNSA)
Cooperativa Cultural Comué
cccomue@gmail.com

Palabras clave: Análisis Político de los Discursos Sociales, Conflictos Sociales Contemporáneos, Historia Política

La presente ponencia tiene por objetivos: repensar los conceptos de Laclau en el campo del análisis político, a partir del abordaje del periodo de "pos-dictadura" en la provincia de Tucumán y la presencia de ciertos elementos en los andamiajes discursivos de representantes locales. En aquel contexto, la noción de "voluntad democrática" se constituyó como un significante, mediante el cual pueden ser analizadas las operaciones políticas hegemónicas.

Los teóricos que han analizado la transición democrática en la argentina tratando de explicar el proceso de grandes cambios y expectativas que se abrió a partir de un hecho inédito en la historia del país: La derrota del peronismo y la victoria de Raul Alfonsín. Para explicar este acontecimiento se ha argumentado que Alfonsín fue el candidato que mejor encarno ciertas expectativas en la democracia como solucionadora de los problemas generales del país a la que podemos llamar "voluntad democrática". Como señalan Marcos Novaro y Palermo, esta disposición se definiría por rechazo al autoritarismo en virtud de una reivindicación de la sociedad oprimida por la dictadura, de este modo la democracia resultó reivindicada, antes que como "gobierno", como estado de derecho, en términos de la garantía de derechos individuales y colectivos, sin que ello necesariamente fuera acompañado por la correspondiente asunción de responsabilidades y dificultades que le son inherentes. Este rechazo al autoritarismo no solo se ligó a los representantes de la dictadura, sino que se extendió al peronismo debido a sus vínculos en los enfrentamientos de la década anterior generando un rechazo en el electorado que dio lugar a la victoria Alfonsinista. Posicionándose, el contendiente radical, como el más claro defensor de este proceso de transición, quien más supo entender a un electorado nuevo, llevar adelante los pedidos por los derechos humanos y quien ligo su discurso a la democracia como una solución definitiva. En su discurso de asunción, Raúl Alfonsín, pronunciado frente a la Asamblea Legislativa el 10 de Diciembre de 1983, sostenía: "*La democracia será desde el primer momento, una fuerza movilizadora. La democracia moviliza siempre, mientras que el régimen desmoviliza*". La posición que asume Alfonsín como enunciador expresa un momento fundante, reconociéndose como un agente dentro de una fuerza social con aspiraciones civilizatorias. La articulación de demandas como la "justicia

social", el "socialismo", la "patria", el "orden" o la "modernización" necesitaban inscribirse en la puja del alfonsinismo por supeditarlas bajo el sintagma de la Democracia, una operación efectiva en tiempos de carrera electoral pero insuficiente para la gestión cotidiana de la política. De acuerdo a esto, Claudia Hilb (1990) entiende que existe un "exceso de predicación" sobre las promesas postergadas ante el estado de relaciones de fuerzas existentes entre las distintas formas de poder en disputa, o bien - tal como plantea Portantiero en el análisis de la Ley Mucci - un componente "político - ideológico" del propio radicalismo que obtura la construcción de estrategias institucionales efectivas en espacios sociales adversos a la praxis modernista del alfonsinismo.

El alfonsinismo como categoría política ha sido analizado desde múltiples perspectivas. Los intentos por caracterizar aquella primavera han tenido variados intérpretes y posiciones epistemológicas sobre el momento histórico de reapertura democrática del país. Una de las posiciones que encontramos acertadas para explicar la pos dictadura es la que da, en este marco, Ernesto Laclau junto a la teoría política pos fundacional, línea de investigación desarrollada por Aboy Carlés (2001). La potencia alfonsinista de dotar de sentido a la eclosión dictatorial, y construirse como una alternativa democrática viable, expresaron las asimetrías originarias del país.

Esto nos lleva a la necesidad de matizar los alcances de las propuestas de la voluntad democráticas para una praxis política plausible de ser sostenida en el tiempo. Debido a que a los ojos de los acontecimientos posteriores, el proyecto alfonsinista sufrió de un agotamiento que devino en crisis política y económica a finales de la década de los 80 que hizo perder el gobierno al partido radical y abrazar un giro importante en las políticas económicas del país de la mano de la instalación del neoliberalismo en los años 90. Otro limite que encontramos en la articulación del discurso democrático alfonsinista lo podemos ver cambiando el foco de observación. Por ello proponemos como pertinente indagar sobre los elementos diferenciales y las particularidades históricas de los discursos políticos en el marco de la provincia de Tucumán en aquel contexto.

Ahora bien, previo a adentrarnos al análisis histórico propuesto para la ponencia, nos parece pertinente matizar las perspectivas de Laclau a partir de un aporte teórico a la temática. Y ¿qué mejor que el Psicoanálisis para repensar sobre esta voluntad? Puesto que es precisamente este discurso el que da cuenta de los acontecimientos en los que la voluntad hace aguas. Entonces, el camino podría ser comenzar a desmontar los atisbos de la voluntad que subyacen en algunos supuestos del autor acerca de la constitución de lo que él llama Pueblo. Para explicar este fenómeno de constitución, Laclau recurre al menos en una primera instancia a los desarrollos de Freud en "Psicología de las masas y análisis del Yo". Si seguimos estos desarrollos, podemos pensar que Alfonsin, es quien busca ocupar la posición de líder que voluntariamente pueda articular toda una serie de demandas en torno a la Democracia como Significante

Entonces, la figura del Líder pasaría a ocupar un papel central en las condiciones para las cuales es posible cierta articulación de demandas populares. La importancia de esta figura estaría en su capacidad de soportar cierto terreno posible de articulación de las mismas. Esto constituirá la base para una praxis populista. Alrededor de este apartado es donde girará el hueco actual de la concepción del autor. Puesto que la articulación partiría, al menos en cierto punto, de la posibilidad de este "Pueblo" de identificarse con un líder que tiene ciertos rasgos de la excepcionalidad. Por lo que este líder pasaría a tomar el lugar del Ideal del Yo del Pueblo que se articulará a su alrededor.

Así podríamos entender que cierta incapacidad para llevar adelante el proyecto alfonsinista y la no trascendencia de ese discurso hacia las esferas regionales que proponemos explorar en esta ponencia podría entenderse en el marco de que, en las sociedades actuales, el líder, como soporte de lo excepcional, no existe. Puesto que vivimos en un ordenamiento en el cual el Ideal ha sido desplazado por el Objeto (en adelante a). Esto ciertamente tiene un efecto en el ordenamiento de los grupos humanos puesto que lo que los constituye es algo de un orden radicalmente distinto. Y aquí viene el meollo de la cuestión, en tanto el ordenamiento de lo político -en un sentido ontológico- para Laclau gira alrededor de una reducción hacia lo simbólico, reducción que ahora más que nunca está en jaque puesto que lo que orienta al sujeto actual no corresponde al campo del Ideal, sino al de su propio Goce. Entonces si el sujeto ya no se dirige al respecto de lo que lo anuda al Otro, encontraremos profundas transformaciones en el terreno del lazo social. El cual pasaría a tener una cualidad diferente. Esto en vez de generar agrupamientos humanos que se articulan entorno a diferencias y equivalencias, constituye una suerte de brújula hacia un "todos por igual", donde "todos gocen de lo mismo". Esto mismo no ofrece más que dos opciones a las que la praxis política puede llegar:

- Un recurso cada vez más frecuente a lo jurídico para garantizar una distribución equitativa del goce.
- La exclusión y la segregación ya que esta exigencia de un "Todos iguales" ya no puede conducir a rechazar en los márgenes a los que van en contra de la Regla.

Matizando la postura de Laclau a partir de estos aportes. Podemos encontrar que, si bien en un primer momento el discurso alfonsinista tuvo éxito en hacerse con el poder del estado las nuevas necesidades sociales superaron a la capacidad de articulación discursiva propuesta y culminaron en una serie de efectos que proponemos explorar. Entonces cabe la pregunta por las grietas en la capacidad de Hegemonía del discurso del alfonsinismo, cosa que exploraremos en esta ponencia.

En el caso de Tucumán, nos proponemos estudiar las propuestas que se ven trabajadas en los discursos de tres candidatos representantes de los partidos más votados en la provincia (UCR, PJ y Fuerza Republicana); y de esta manera extrapolar la situación formulada por el alfonsinismo a nivel nacional en las discursividades de cada representante. Intentaremos dar cuenta si estas grietas en la capacidad de Hegemonía del discurso del alfonsinismo, se logran ver en el plano provincial dando cuenta de las falencias de dicha propuesta a nivel nacional a

partir de las formulaciones propias de los partidos en la provincia de Tucumán o sí confrontamos con una apropiación de dicha retorica trabajada por el alfonsinismo para la provincia.

Para poder desentrañar las problemáticas planteadas, trabajaremos en el análisis político de los discursos partidarios, encarnado en tres referentes: Gumersindo Parajón por la UCR, Fernando Riera por el PJ y Antonio Bussi por FR:

- Gumersindo Parajón (1942-2019), fue un dirigente político de origen radical que ocupó cargos legislativos dentro de la UCR (Concejal de la Ciudad de San Miguel de Tucumán 1983-1987; Legislador 1987-1990), como en su partido Pueblo Unido (Legislador electo en el período 1995-1999). Ideológicamente cercano a las posiciones de Ángel Pisarello frente a las conducciones partidarias de Celestino Gelsi primero, y posteriormente de Lázaro Barbieri. El retorno de la democracia lo encuentra como el concejal más votado de la capital y referente de una de las fracciones radicalizadas dentro de su partido. Asimismo es víctima de dos atentados, producidos por los esquemas represivos que continuaron operando durante la pos-dictadura, por sus declaraciones. La sanción de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final producen una fractura organizativa, y Parajón es uno de las referencias del sector desprendido del partido radical.
- José Pedro Fernando, Riera (1915 – 1998), elegido tres veces Gobernador de la Provincia de Tucumán, asumiendo el cargo en dos oportunidades, en 1950 y 1983, también elegido en 1962, pero su elección fue anulada por la intervención federal decretada por el presidente Arturo Frondizi. Analizaremos el discurso de asunción de a la gobernación de la Provincia en 1983.
- Antonio Domingo Bussi (1926 – 2011), político y militar argentino, destituido por sus crímenes de lesa humanidad cometidos durante la dictadura autodenominada Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983), en la cual se desempeñó como interventor de facto de la Provincia de Tucumán durante 1976-1978. Resultó electo gobernador de la misma provincia para el periodo 1995-1999. Analizaremos los discursos de campaña de 1987.

Ahora bien, ante un contexto de fragmentación política, la estrategia del alfonsinismo se cimentó sobre la base de algunos principios modernizantes del Estado y la Sociedad: ampliación de libertades civiles, democratización de espacios socio-políticos con tendencias corporativas y una estrategia de concertación deliberativa de actores políticos. Teniendo en cuenta esto último, en cada discurso analizaremos las propuestas de cada posición política y los usos de las problemáticas referidas anteriormente para dar cuenta del abordaje llevado a cabo por cada representante haciendo énfasis en las concordancias y discontinuidades entre la propuesta nacional y la provincial.

Bibliografía

Aboy Carlés, G. (2001). "Las dos fronteras de la democracia argentina: la reformulación de las identidades políticas de Menem a Alfonsín". Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Freud, S (1978). "Psicología de las masas y análisis del yo". Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

Laclau, E. (2005). "La razón populista". Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Levinsky, S. (2005). "La trasformación del justicialismo. Del partido sindical al partido clientelista, 1983-1999". Siglo Veintiuno, Editora Iberoamericana.

Novaro, M y Palermo, V. (2003). "La Dictadura Militar (1976-1983), Del golpe de Estado a la restauración democrática". Buenos Aires: Paidós.

O'Donnell, G. (1982). "Democracia en la Argentina: micro y macro. *Sistema Político y Democratización"* (págs. 1-32). Buenos Aires: Asocación de Estudios de la Realidad Argentina - Kellog Institute for Internacional Studies, University of Notre Dame.

Portantiero, J. C. (1987). "La concertación que no fue: de la Ley Mucci al Plan Austral". En J. Nun, & J. C. Portantiero, *Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina* (págs. 139-173). Buenos Aires: Puntosur Ediciones.

Estado y reforma penitenciaria. Un análisis desde los casos de Córdoba, Santa Fe y Tucumán

Luis González Alvo

Palabras clave: cárceles, reforma penitenciaria, estados provinciales, centralización

En este resumen ampliado se presentan los avances de una tesis doctoral en la que se analiza la historia del triunfo del encierro por sobre las otras formas de castigo en las provincias de Córdoba, Santa Fe y Tucumán, en la República Argentina. Es el "tiempo de la prisión", la cual desde temprano manifestó sus inconveniencias y peligros y, sin embargo, no se "vio" otro camino hacia la civilización y la modernidad punitiva. Identificar cuáles fueron las características de ese encierro triunfante es el hilo conductor a lo largo de casi un siglo de historia. Su nivel de imposición por sobre las demás penas fue cambiante según los años y, en ningún momento, se trató de un castigo uniforme e igual para todos sino que se focalizó un sector de la población y, al interior de ese sector, fue muy dispar según la condición judicial o la pertenencia a las minorías penales: mujeres, menores y "locos". La construcción, administración y mantenimiento de espacios tradicionales, transicionales y novedosos jalonaron este recorrido por las reformas penitenciarias provinciales, que mostró avances y retrocesos

La historia de las prisiones en la Argentina, y en Latinoamérica en general, se ha escrito desde las capitales. Esta tesis se propone reconstruir la historia de la prisión desde instituciones periféricas, en provincias del interior del país.

En muchas ocasiones, los historiadores de las cárceles han apelado, por diversas razones, al adagio decimonónico sobre la relación entre el estado de las cárceles y el grado de civilización de un país. El resultado del recorrido realizado en este estudio nos conduce a reformularlo, para señalar que la situación de las cárceles, desnuda el nivel de organización de un estado, su forma de lidiar con la desigualdad social y quiénes constituyen el objetivo predilecto de su sistema judicial. Un abordaje histórico, basado mayoritariamente en fuentes oficiales, tiene las dificultades que esas fuentes conllevan, es decir, que suelen hablar de lo que los administradores quisieron hablar. Aun contrastadas con otras fuentes – periodísticas, científicas, sumariales, etc.–, seguramente hubo exageraciones favorables, omisiones y algunas cosas sobre las que resultó mejor callar. En cualquier caso, el hecho de que se publicara la información producida por las mismas instituciones de reclusión, en comparación con el presente, habla de administraciones que propiciaron una apertura deliberada de la institución a los ojos externos. Aquello constituyó uno de los rasgos distintivos de las instituciones penitenciarias de la primera mitad del siglo XX, que no siempre continuaría de esa manera.

La mirada general realizada muestra coincidencias y divergencias en los estados provinciales analizados. Las diferentes etapas de la reforma penitenciaria argentina parecen reproducirse de manera similar: primero algunas renovaciones en los cabildos o traslados de

las cárceles y luego construcción de penitenciarías masculinas. Es el mismo itinerario de Buenos Aires y de otras provincias, como así también de otros países latinoamericanos en los que la primera reforma penitenciaria consistió en la edificación de cárceles radiales para varones adultos en las ciudades más importantes, sin brindar mayor atención a los grupos minoritarios. Ese momento, a pesar de la envergadura de la Penitenciaría Nacional, tuvo muchos aspectos en común con las provincias, como la permanencia de rasgos punitivos tradicionales, convivencia de hombres, mujeres y niños, reglamentación provisoria o inexistente, falta de cuadros técnicos, la convivencia de procesados y condenados y un largo etcétera. Ese período pantanoso de la Penitenciaría Nacional, que parece haberse extendido hasta comienzos del siglo XX, tuvo su correlato en las provincias analizadas, con el agravante en Tucumán y Rosario de edificios defectuosos, mientras que Córdoba se presentaba como la excepción en este punto. Paradójicamente, la buena factura de su penitenciaría radial, le impediría realizar el notable desarrollo edilicio que se produjo en Tucumán y Santa Fe en las décadas de 1920 y 1930.

Aquellas décadas fueron trascendentales en la formación de las administraciones penitenciarias provinciales y dieron lugar a una segunda reforma penitenciaria. En Córdoba con la creación de la DGCP y la elaboración de una red de cárceles de encausados y en Tucumán y Santa Fe mediante planes integrales para afrontar la cuestión carcelaria: construcción de cárceles modelo, habilitación de cárceles de encausados y construcción de espacios específicos para mujeres, menores y alienados. A nivel nacional, la ley 11.833 que estableció la gradualidad, finalizando con el debate sobre el régimen penitenciario y complementando al tratamiento, hace tiempo triunfante, basado en la disciplina, el trabajo y la instrucción. Al promediar la década de 1940, las tres provincias tenían servicios penitenciarios centralizados y un saber experimental consolidado. La característica distintiva de esta segunda etapa de la reforma, que se reflejó en las obras llevadas a cabo en los años '20 y '30, fue la diversificación de tipos de establecimientos de reclusión hasta conformar la base institucional de lo que posteriormente se denominará sistema o servicio penitenciario. El nuevo arsenal punitivo, a diferencia del de fines del siglo XIX, ya no estaría basado sólo en penitenciarías centrales, sino en una variedad de establecimientos con fines particulares. A las penitenciarías se agregaron las cárceles de "encausados" –aunque eran mixtas–, los establecimientos para mujeres y para jóvenes, con regímenes específicos pero bajo una administración centralizada, con la ambición de un funcionamiento sistemático.

Esta tesis nos deja como saldo final, la convicción de que los mayores problemas de la administración penitenciaria –hacinamiento, poblaciones de condenados y procesados y condiciones de vida inhumanas– no se produjeron por motivos económicos o de aumento de la criminalidad, sino por decisiones políticas. Los dos períodos de mayores construcciones penitenciarias, 1880-1890 y 1920-1930, coincidieron como momentos de profundas crisis económicas, sin embargo, se llevaron a cabo con cifras millonarias y que produjeron cambios notables en la vida cotidiana de los internos. Asimismo, cuando se tomó la determinación de

separar a condenados y procesados, se lo hizo efectivamente, aunque esta medida no durara mucho tiempo. Es probable, que la corta duración se debiera a que esa separación se realizó en desmedro de los procesados –y de algunos condenados–, pero se demostró por algunos años que era posible. Además, las decisiones de construir cárceles modelo –si no es un oxímoron– fueron tomadas cuando las tasas de encarcelamiento caían. Aunque fueran grandes exageraciones, no es un dato menor que algunos visitantes hayan calificado a las cárceles de Villa Urquiza y Coronda como "las mejores del mundo" en los años '30. Ochenta años después, quien visite esos mismos edificios tendrá la impresión de estar en el infierno, porque fueron sumidas en el abandono por décadas. Que las cárceles no sean lugares de violación de los derechos humanos es una decisión política y un deber del Estado. No se trata de inventar una "edad de oro" de la prisión frente al ascenso del populismo penal, sino de enfatizar el hecho de que, mientras existan cárceles, el Estado debe actuar para reducir los daños que ellas mismas generan y garantizar la afirmación del principio de legalidad –durante el proceso y la ejecución de la pena–, el tratamiento profesional y humanitario y la asistencia durante la liberación.

En cuanto a la metodología, se propone abordar la historia de las prisiones argentinas desde una mirada panorámica de tres de las provincias más importantes del país, aunque periféricas, a lo largo de casi todo un siglo: desde la sanción de la constitucional nacional en 1853 hasta la llegada del peronismo al poder en el año1945. El enfoque antropológico de la cultura jurídica adoptado, contribuye a una mayor comprensión de la formación del penitenciarismo argentino, de la relativa demora de la introducción de la reforma penitenciaria en el país y de los rasgos que adquirió con las codificaciones penales de 1888 y 1922.

La historia crítica del derecho también ha dado nuevos contornos al paradigma jurídico tradicional y nuevos sentidos al estudio de lo local en la conformación de la cultura jurídica del siglo XIX. No porque lo local deba confirmar o refutar los procesos del centro –en este caso lo que sucede en Buenos Aires o Ushuaia–, sino porque permite acceder desde vías alternativas a los procesos mediante los cuales la institución-prisión fue desarrollándose en el país. En este sentido es que debe entenderse lo local del modo que lo hace la historia crítica del derecho, haciendo de una elección metodológica una postura epistemológica, ya que lo local no tiene un carácter complementario, sino que es justamente en aquellos ámbitos donde debe poner la lupa el historiador. Ello constituye otra de nuestras hipótesis de partida: lo local, más que una colección de precariedades, rarezas o desviaciones de lo que se hace en el centro, cuadra perfectamente en el orden punitivo que se va conformando en las provincias junto al Estado en construcción. De esta manera, el estudio de lo local y de la localización de la reforma en los espacios periféricos evidencia otra fortaleza del tema, que es, según otra hipótesis que compartimos con Salvatore y Aguirre, su estrecha vinculación con la conformación del Estado.

Respecto a la historia comparada, aunque ha sido tradicionalmente presentada como un modo de romper los moldes impuestos por las "historias nacionales", creemos que también es un enfoque que puede servir al interior de las historias nacionales para enriquecer las

explicaciones presentadas desde estudios de la capital. Así, el contraste capital-interior en materia carcelaria habría contribuido a pasar por alto procesos históricos que se producen en las provincias con ritmos y elementos diferentes. Esto no se refiere exclusivamente a la mirada del historiador, sino también, y muy a menudo, la mirada de los mismos contemporáneos, que interpretaron las reformas penitenciarias en las provincias y en los territorios como desviaciones de un modelo a seguir, es decir, como desarrollos fallidos. Esa operación, que en el fondo constituye una forma pseudocomparativa, emula hacia dentro del país lo que los enfoques eurocéntricos hacen respecto de las regiones llamadas periféricas. Por ejemplo, el estudio del surgimiento de los estados- nación latinoamericanos como "estados fallidos", tomando como referencia de éxito a los casos de los estados industrializados europeos.

Según Jürgen Kocka, las operaciones metodológicas de la comparación pueden dividirse en heurísticas, descriptivas, analíticas y paradigmáticas. Heurísticamente, el enfoque comparativo permite identificar preguntas y problemas que, de otra manera, podrían pasar desapercibidos. Descriptivamente, ayuda a delinear con mayor claridad los perfiles de casos únicos o singulares partiendo de un sólo caso, pero contrastándolo con otros. Se refiere a fenómenos históricos que a menudo son adjetivados como incipientes, tardíos o singulares y que la comparación puede ayudar a ratificar o cuestionar.

Analíticamente, el acercamiento comparativo resulta indispensable para formular y responder preguntas de tipo causal. En la década de 1960, William Sewell sostenía que este tipo de comparación podía cumplir la función de poner a prueba hipótesis, ya que, aunque en los estudios históricos no pudiera aplicarse la condición ceteris paribus, le resultaba innegable que la comparación contribuía a formular preguntas y arriesgar respuestas de tipo causal. Por último, la función paradigmática contribuye a distanciar al historiador del caso que más conoce. A la luz de las alternativas observables el historiador descubre que el caso con el que está más familiarizado es sólo una posibilidad entre otras, ya que frecuentemente los historiadores están concentrados en la historia de su propio país o región.

Regímenes nacionales de alteridad. Entre la historia y la antropología. Un dialogo con Paula López Caballero

José Manuel Ramos
inaijoseramos@gmail.com
Nicolás Guillermo González
gonzaleznicolasguillermo@gmail.com

Palabras clave: Estado, indígenas, poder, identidad

Resumen

La esencialización de las identidades impide ver con claridad procesos como las relaciones de poder, la historia y la dinámica entre los grupos étnicos y el Estado, ya que concibe su objeto de estudio como realidades autónomas, enfatizando de manera excesiva la voluntariedad de la lucha de los actores y buscando dilucidar unos elementos supuestamente independientes y antiquísimos que caracterizan la *verdadera identidad* indígena.

Nosotros en cambio sostenemos que la identidad indígena y sus organizaciones no son una realidad objetiva y autónoma, de que no es una propiedad sino una relación, una construcción abierta a transformaciones atravesadas por factores históricos, sociales y políticos.

Asumir esta perspectiva no significa pensar que fenómenos sociales como las identidades sean volátiles o instrumentales, o que exista una "falsa conciencia", utilizada de manera estratégica por los sujetos. Más bien, ésta perspectiva permite entender empíricamente los contextos y los procesos bajo los cuales se *producen* y *reproducen* las identidades.

En tal sentido nos proponemos realizar una breve presentación del libro *Indígenas de la nación. Etnografía histórica de la alteridad en México* de la historiadora mexicana Paula López Caballero. La autora se propone como hipótesis de trabajo señalar que, por un lado, la noción de indígena no es el mismo desde sus orígenes, sino que varía en el tiempo y que por lo tanto no se trata de un atributo "natural" y estable sino, que es ante todo un proceso histórico. Por otro lado propone estudiar la "indigenidad" no como una propiedad o atributo, sino como efectos de relaciones de poder ampliamente determinados por el Estado. Esta capacidad de gestionar identidades, pone al Estado en el centro de su proceder analítico, y presenta así lo que consideramos una noción de gran alcance heurístico para las ciencias sociales: *los regímenes nacionales de alteridad*. Este se refiere a los discursos y prácticas que el Estado genera y que a su vez son fuente de su propia legitimidad, produciendo en la sociedad una distinción entre un nosotros nacional y un ellos marginal.

Este trabajo nos resulta importante ya que la autora desde el inicio se plantea abordar a través de una grilla conceptual una serie de temas que consideramos no solo cruciales para la historia y la antropología en particular, sino para las ciencias sociales en general: La

construcción de la identidad, el Estado como regulador privilegiado de las relaciones sociales, la cuestión de la estructura y su relación con el agente social, la diferencia entre Historia y memoria, el esencialismo, la cuestión de la verdad en las ciencias sociales y la perspectiva pragmática o teoría de la práctica.

En este trabajo además brindaremos ejemplos locales, a partir de observaciones de campo hechas en las comunidades de Amaicha y de Chasquivil, que nos permitan mostrar como este enfoque etnográfico puede ser aplicado en nuestro medio.

Buscamos contribuir mediante este trabajo a la difusión de la obra de Paula Lopez Caballero y la instalación en el debate académico local del "giro del poder", "el giro histórico" y las teorías de la práctica en las ciencias sociales en general y en los estudios sobre lo indígena en particular.

Bibliografía

Díaz, E. (Editora) (2000): La posciencia. El conocimiento científico en las postrimeras de la modernidad. Ed. Biblos, Bs. As. Argentina.

Bengoa J. (2000): *La emergencia indígena en América Latina* Ed. Fondo de la Cultura Económica, D. F. México.

Bourdieu P. (1991): *El sentido práctico* Ed. Taurus, Madrid España.

López Caballero, P. (2017): *Indígenas de la nación. Etnografía histórica de la alteridad en México* Ed. Fondo de la Cultura Económica, D.F. México.

Ortner S. B. (2016): *Antropología y teoría social. Cultura poder y agencia* Ed. UNSAM Edita Bs. As. Argentina.

Las elecciones de 1973 en Catamarca

Ibañez Carlos Humberto
chuvi10@hotmail.com
Fac de Humanidades. UNCA

Palabras Clave: Historia Catamarca Elecciones Política

Introducción

Las elecciones para devolver la institucionalidad en Argentina realizadas en 1973 permiten que el peronismo vuelva a competir, después de que en 1955 fuera despojado violentamente del poder.

En Catamarca el proceso electoral que consagró como ganadora a la fórmula propiciada por el FREJULI contiene la particularidad que hasta la concreción de las elecciones, al poder ejecutivo provincial lo ejercía un dirigente radical, no obstante los resultados obtenidos por el radicalismo lo posicionan como la tercera fuerza electoral.

Explicar el proceso electoral previo y el armado político de las fuerzas contendientes, es el objetivo de la ponencia. Para alcanzarlo recurrimos al método histórico reforzado con la consulta de hemerotecas públicas, a bibliografía édita y a estudios inéditos.

Motoriza la hipótesis que el armado electoral obedece a que el Dr Mott significaba la figura política mas vulnerable dentro del frente electoral triunfante y que el verdadero líder del peronismo se reservaba la candidatura de Senador Nacional, repitiendo de esa forma estrategias ya ensayadas con anterioridad.

Espero aportar nuevos abordajes e interpretaciones esclarecedoras a procesos políticos de nuestro espacio subnacional que aún en el presente provocan disonancias en sus análisis.

Desarrollo

El peronismo había comenzado a prepararse desde el mes de noviembre del año 1972, es decir, desde antes de la convocatoria a las elecciones por parte del gobierno nacional.

Luego del fracaso de la concreción del Gran Acuerdo Nacional (GAN) a través del cual se pretendía "llevar a feliz término la gran empresa de encausar el país en la senda de la libertad, el progreso y la justicia como condición básica para el pleno restablecimiento de una democracia representativa, eficiente y estable"[267] , porque Perón no acepto la candidatura de Lanusse a cambio de la legalización del peronismo, el gobierno resuelve convocar a la normalización institucional del país. Vencidos los plazos estipulados, ni Perón ni Lanusse serían candidatos y resolvió convocar a elecciones para el 11 de marzo de 1973.

267 Kimel Eduardo (1996)2da Edición 30 Años de Historia Política Argentina 1965-1995. RR Ediciones. Bs As

A nivel nacional luego de una importante puja por ganar el favor de Perón, éste resuelve que el Congreso Nacional del partido designe a Héctor Cámpora como candidato para la presidencia de la nación. Candidato que fue apoyado por los sectores juveniles del peronismo y de la izquierda partidaria.

La estrategia de los sectores que apoyaron a Cámpora se basó en resignar candidaturas a nivel nacional a cambio de imponer hombres allegados en los cargos provinciales y municipales. De esa manera Obregón Cano es candidato en Córdoba, Bidegaín en Buenos Aires, Martínez Vaca en Mendoza y Cepernic en Santa Cruz, entre otros.

La estrategia de los sectores camporistas es importante porque pone en cuestión algunas de las interpretaciones ligadas al proceso pre electoral sucedido en nuestra provincia de Catamarca.

En ella, luego de haberse consagrado el candidato a Presidente, es el dirigente Vicente Saadi el que comienza a rearmar el partido a nivel provincial, llevando a cabo reuniones de dirigentes de los distintos departamentos , para concluir con una gran concentración publica en la plaza principal de la Capital catamarqueña.

La disputa en el FREJULI de Catamarca estuvo centrada entre Arnoldo Saadi y Hugo Mott. Los dos partían de posiciones de poder muy importantes por cuanto Saadi era el presidente del partido a nivel provincial y Mott era el presidente del Congreso Provincial del partido que era el órgano partidario que consagraba a los candidatos para los cargos tantos provinciales como nacionales.

El congreso fue convocado para el 17 de diciembre de 1972 en el entrepiso del Hotel Ancasti para elegir los candidatos. Para esa ocasión, Mott (2011) recuerda que fue candidato a Gobernador proclamado en una convención de la Union Justicialista del Oeste, realizada en el Dpto Andalgalá y luego ratificada por el cien por ciento de los Congresales provinciales del Justicialismo, aunque en realidad la situación partidaria distaba lejos de ser todo armonía.

Pugnaban por las candidaturas , por lo menos dos sectores fácilmente identificados uno con el presidente del Partido y el otro con el presidente del Congreso partidario. Tal es así que días antes de la reunión del Congreso prevista para el 17 de diciembre de 1972, se aceleran negociaciones con el fin de acordar una sola lista de candidatos. Para ello el sector de Arnoldo Saadi impugna la candidatura del Dr Dermidio Herrera por considerarlo como un extrapartidario lo que significaba no acatar la orden del Consejo Nacional partidario que dispuso que para ser candidato los nominados debían “ser peronistas”.

Cada uno de los sectores contaba con el apoyo electoral de los congresales que representaban a la “Liga del Oeste” identificados con Mott y a la “Liga del Este” identificados con Arnoldo Saadi.

La propuesta de lista única significaba imponer a Arnoldo Saadi como candidato a Vice Gobernador en lugar de Sabagh manteniendo las demás candidaturas excepto , como se dijo, la de Dermidio Herrera.

En toda instancia electoral en donde se cuenta con grandes expectativas de triunfo arrastrados por la figura indiscutida de Perón en la persona de Héctor Cámpora, todos los lugares de las listas son insuficientes para conformar a todos los sectores de los que se nutre un partido político enraizado en la sociedad. Este es el caso de los congresales del Dpto Santa María que no estaban dispuestos a ceder sus pretensiones de que el Gral Guillermo Brizuela sea reemplazado en su postulación a Senador Nacional.

Antes de la fecha del Congreso, la Juventud Peronista hace conocer un comunicado por el que "denuncia que existe una maniobra oficialista en la cual están implicados pseudos peronistas para desprestigiar a los compañeros consignados en la lista (…) la que es apoyada firmemente por las fuerzas políticas gremiales de la provincia, "las 62", rama femenina, juventud, Consejo Capital, Union Justicialista del Oeste y la mayoría de los consejos departamentales" y concluye aseverando que "la firme posición de la juventud y organizaciones enunciadas, terminará por aplastar definitivamente a estos tipos de maniobras ya que la dignidad y la estatura moral de nuestros candidatos así lo exigen"[268].

Luego de superar las circunstancias devenidas de un Congreso polémico y violento, el Justicialismo se aboca a definir las listas de candidatos a presentar ante la justicia electoral. .

Al momento de oficializarse las fórmulas gubernamentales para competir el 11 de marzo de 1973, lo hicieron los partidos Justicialista, UCR, MPC, Alianza Popular, Partido Demócrata, Nueva Fuerza, Frente de Izquierda Popular, Partido Socialista y el FREJULI integrado por dirigentes del MID, del Conservador Popular y disidentes del justicialismo[269].

Es decir que en Catamarca el Justicialismo no integra el FREJULI sino que presenta candidatos propios mientras que la alianza nacional postula como candidato a Gobernador a un ex Gobernador Armando Casas Nóblega. Esta situación produjo una controversia entre quienes respondían a las directivas del Consejo Nacional y quienes lo hacían bajo la resolución del partido en Catamarca. Las imputaciones cruzadas entre los dos sectores son enunciadas por los ex gobernadores Casas Nóblega y Vicente Saadi. En el último tramo de la campaña el Partido Justicialista logró que la justicia electoral prohibiera el uso de FREJULI a la fórmula encabezada por Casas Nóblega y finalmente compitieron con el nombre de Frente de Liberación FRELI, sin llevar adosada ninguna fórmula presidencial en su boleta.

En el último tramo de la campaña, el candidato del Justicialismo , Dr Hugo Mott, se muestra muy optimista al avizorar que el triunfo se dará con alrededor del 60 % de los votos.

Reflexiones finales

En estas elecciones la fórmula para gobernador y vice se consagra ganadora por simple mayoría de votos , en cambio en la distribución de cargos legislativos provinciales se aplicó el sistema de representación proporcional D'Hont.

268 La Unión. Diciembre de 1972. En BOC
269 La Unión. 19 de enero de 1973. En BOC

El padrón total de habilitados para emitir el sufragio, solo en la categoría para Gobernador y Vice Gobernador, el Partido Justicialista obtiene 43983, el Movimiento Popular Catamarqueño 16446, la Unión Cívica Radical 15498, Frente de Liberación 2314, el Partido Demócrata 1809 y las demás fuerzas participantes no superan los 1000 votos cada una.

De tal manera que los Drs. Mott y Sabagh fueron electos para ejercer los cargos de Gobernador y Vice de la Provincia de Catamarca por un periodo de cuatro años.

Con relación a las últimas elecciones en Catamarca, concretadas en mayo de 1966 para renovar parcialmente la legislatura provincial, en la cual participa el justicialismo en un frente electoral compuesto por distintas fracciones políticas de Catamarca y el radicalismo dividido en la UCR del Pueblo y la UCR Intransigente, queda claro que en porcentajes el justicialismo rondó el 45 % de los votos en ambas elecciones, mientras que los radicales retocan sus divisiones y la línea interna derrotada en las elecciones internas de fines de 1972 para esta ocasión no trabaja en la campaña electoral para su candidato Osmar Saldaño.

Lo novedoso es la irrupción de una fuerza política local, el Movimiento Popular Catamarqueño (MPC) que se nutre de dirigentes de distintos partidos políticos locales, con nuevos candidatos con origen en la burguesía profesional y comercial de Catamarca y con dirigentes que habían colaborado con el gobierno de la Revolución Libertadora. De allí que es el destinatario de los votos mas bien independientes y, presuntamente, de los votos de los radicales que habían perdido la interna y que no traccionan en favor de Saldaño.

El candidato a Senador Nacional por el MPC, Gral Guillermo Brizuela, había sido Interventor Federal de Catamarca hasta el año 1972, removido de su cargo después de la revuelta social denominada el catamarcazo. De reconocida militancia en el peronismo Brizuela era uno de los tres precandidatos a gobernador por el justicialismo de Catamarca.

Casualmente por este motivo es que algunos de los dirigentes del PJ local como Isauro Molina y Alberto Toro, Secretario Gral de la CGT regional Catamarca y asesor de ella respectivamente, son los motorizadores de la revuelta social del año anterior. Por cierto que buscaban el reemplazo de Brizuela de la gobernación porque de otra forma les iba a resultar muy difícil arrebatarle la candidatura a gobernador. En el proceso se desprende con cierta lucidez que la candidatura a Gobernador lograda por Mott es fruto también de un acuerdo con el sector de Vicente Saadi, en desmedro del tercer aspirante, Casas Nóblega, confeso adversario de Saadi desde que este ejercía la gobernación de Catamarca en 1949. Por último es Saadi al que no le interesa la gobernación de una provincia conflictiva e inestable desde el punto de vista institucional porque ya tenía experiencia que la política de Catamarca se decide en Buenos Aires y siendo Senador Nacional tenía la posibilidad de gerenciar esas decisiones. Estrategia que ya había aplicado en procesos anteriores con altos niveles de efectividad.

Bibliografía

Kimel Eduardo (1996) 2da Edición 30 Años de Historia Política Argentina 1965-1995. RR Ediciones. Bs As

Novaro Marco (2011) Historia de la Argentina 1955-2010 siglo XXI Editores. Bs As
Romero Luis Alberto (2015) Breve Historia Contemporánea de la Argentina 1916-2010. Fondo de Cultura Económica. Bs As.
Ibañez Carlos-Alvero Luis (2018) Entre el radicalismo y el peronismo. Estudios políticos y económicos de Catamarca 1890-1952. Edit Universitaria. Catamarca
Bazan Armando (2009) Historia Contemporánea de Catamarca. 1930-2001 Sarquis Catamarca.
Academia Nacional de la Historia-Universidad Nacional de Catamarca (2012) Historia Contemporánea de las Provincias del NOA 1930-2001 Tomo 1 Edit Científica Universitaria Catamarca
Mott Hugo (2011) yo, Hugo Mott. Autobiografía. Edición del autor. Catamaca

Repositorios

Biblioteca del Obispado de Catamarca Obis Piedrabuena (BOC)
Biblioteca personal

La UNT y los orígenes de Filosofía y Letras

Daniel Antonio Jiménez
djimenezar@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras UNT

Palabras Clave: UNT - Filosofía y Letras - Orígenes - Década 1930

La Universidad de Tucumán, 5ª en el país, nace como proyecto ilustrado de sus elites, que conquistan la cima de la cultura letrada en 1914 con un discurso modernizante y productivista. Los estudiantes tucumanos participaron del movimiento de la Reforma de 1918 y localmente consiguieron la incorporación (como opcional) de un representante con voz pero sin voto en el Consejo Superior[270] lo que implicaba un principio de integración institucional en tiempos de demandas democráticas y cambios sociales. Otra consecuencia del 18 fue el proceso de nacionalización que se inició en 1920 pero concluyó a mediados de los años treinta[271] tras enfrentar problemas como cambio de estatutos, negación de fondos nacionales y problemas en la cesión de los bienes provinciales. La adecuación del Estatuto en 1924 implicó un acuerdo institucional frente a las demandas democratizadoras de los estudiantes incorporándolos en la Asamblea (una cuarta parte), el Consejo Superior (dos representantes con voz) y los Consejos Directivos (un representante). Esta incorporación permitió en 1929 que fuera elegido Julio Prebisch como rector reformista de la UNT ante la defección de los docentes enfrentados a los estudiantes que habían obligado a renunciar a Terán. La movilización estudiantil, que en Tucumán marcharía como en el resto del país celebrando el derrocamiento de Yrigoyen, implicó la consolidación del movimiento estudiantil. Prebisch pudo sortear con éxito el Golpe del 30 dado su parentesco con Uriburu. La década del 30 va a intervenir las universidades y ahogarlas presupuestariamente, en un clima de participación y resistencia estudiantil. La UNT es intervenida en 1933 y luego elegido rector Ayala Torales hasta la reelección de Prebisch en 1937 quién al final de su mandato enfrentará el descontento por la estreches económica y una nueva intervención.

La agitación y contrariedades son la norma en la UNT de los 30. Su institucionalidad misma fue puesta en duda por el informe del Comisionado del PEN el destacado químico Dr. Herrera Ducloux del 29/4/1933 que la calificaba de "un conglomerado de institutos heterogéneos..." y cuestionaba la formación docente ya que "...un núcleo de profesores repito, no es obra de un día en una sociedad de provincia..." para concluir que la universidad no contemplaba las necesidades del NOA, que la participación estudiantil en el gobierno era "negativa y anarquizante" y que él "no podría en forma alguna aconsejar que se continúe

270 Jiménez en prensa.
271 En 1920 se la incluye en la Ley de Presupuesto Nacional, en 1921 se dictan los decretos de transferencia, nuevos intentos en 1923 y 29 y finalmente la ley 1566 de transferencia en 1935.

manteniendo la institución en su estructura presente con dineros del Estado" (UNT, 1939, Compilación de Antecedentes, pp314; 322, 332-333).

Este lapidario informe llevo a la UNT promover su propia Comisión sobre la organización de la universidad y a realizar gestiones ante la nación consiguiendo finalmente la transferencia de la provincia, replanteando sus planes y a proyectar nuevas alternativas de facultades como las que nacerán en los siguientes años.

Los archivos repiten una serie de problemas que atraviesan la década. La obligación del título de bachiller para el ingreso se discute en la medida en que desde las escuelas medias se reciben con otras titulaciones o la alternativa de los exámenes. La exigencia del pago de aranceles para inscribirse y por la matriculación en exámenes que da lugar a constantes pedidos de exoneración en diversas Facultades y escuelas, con excepciones cuyos requisitos son de difícil cumplimiento. El reclamo por el acceso por concurso a las cátedras que cada cierto tiempo hacen los delegados estudiantiles ante la designación directa e incluso la contratación de docentes extranjeros y también la docencia libre. Los pedidos por una mayor participación estudiantil que son una constante.

Es en este clima que el Consejo trata en cuatro sesiones de diciembre de 1936 el expediente 2582/R/936 sobre la creación del Departamento de Filosofía, Pedagogía, historia, letras e Idiomas . El proyecto había sido presentado por el inspector e intelectual Pascual Guaglianone (AHUNT-HCS, T8, 6/7/39, fs 18-28) que será nombrado Consejero Superior Adscripto el 21/5/1938 (AHUNT-HCS, T7, f95-125). La redacción del proyecto fue realizado por el consejo constituido en Comisión especial de manera tal que no tenemos el detalle de los fundamentos que se discutieron para su creación, sino solamente lo vertido en las Actas de sesiones que aún siendo escueto, evidencia más que la simple resolución. La inscripción se acotaba puesto que "Para inscribirse en estos cursos se requiere ser bachiller o maestro normal de la nación" (AHUNT-HCS, T6, 21/12/1936, fs147-155) con lo que se delimitaba un campo de saberes necesarios que se entendían como excluyentes. El sistema educativo aún no estaba articulado de manera plena y contribuía de esta manera a la segmentación social y educativa limitando las posibilidades de ingreso.

En su primer artículo se prescribían como fines (AHUNT,T6, 21/12 Art1º fs147-155):

> "a) Integrar la cultura universitaria de los estudiantes de las Facultades que componen la Universidad
>
> b) organizar y dirigir la extensión universitaria
>
> c) estudiar la naturaleza, la historia, la sociología y economía del Norte y Noroeste del territorio argentino y aconsejar las soluciones regionales que sus problemas prácticos planteen
>
> d) formar el profesorado de enseñanza secundaria y normal, en las diversas disciplinas, mediante la correlación de los estudios generales que se dicten en las facultades y en

> los Institutos, son los de carácter humanístico y didáctico que se dictarán en el Departamento"

Los objetivos son novedosos para una universidad que había nacido con un aureola más bien técnica, lo que revela tanto la crisis y desconexión con un proyecto industrialista más teórico que real en una sociedad como la tucumana que se urbaniza y moderniza rápidamente. La cultura y la extensión nos permiten vislumbrar y las nuevas demandas de profesionales y de compromiso social. La necesidad de la formación de docentes en una década en la que el espiritualismo se postula como contrapeso a la crisis económica que se juzga moral.

El artículo 3 obligaba a los profesores a dictar mensualmente una conferencia pública como alternativa de extensión y difusión cultural en el medio, usuales en la época como vínculo con la sociedad. Enlazado a la extensión y a su vez al principio de ciencia aplicada o práctica el artículo 4 desarrollaba la idea de relación con la región: "los profesores de las disciplinas correspondientes ...constituirán en el Departamento ...subcomisiones dedicadas al estudio del suelo...vida... historia... sociedad ...economía del norte y noroeste..." (ídem). El nexo entre la cultura y la utilidad estaba puesto en la investigación vinculada a la región, acercándola hacia finalidades en cierta forma productivistas.

Los títulos que se expedirían serían los de profesor en matemáticas; física; química; ciencias naturales; matemáticas y física; física y química; química y ciencias naturales; historia y geografía; filosofía y letras; filosofía y pedagogía; lenguas vivas. Es en las titulaciones donde podemos comprender la finalidad práctica de formación docente del Departamento, siendo una oferta variada para resolver las necesidades de las escuelas medias de la provincia. Todas las carreras, además de su núcleo específico de asignaturas, incluían Pedagogía General o Práctica Pedagógica

Con la llegada del filósofo García Morente quién reemplazo al Rector como Director, se reformulará el plan en noviembre de 1937[272] dándole la forma general con la que funcionará en los siguientes años y consiguiendo "exonerar" el pago de aranceles del año como contribución al ingreso de estudiantes (en 1937 fueron 184 y en 1938 cuando se cobraron los aranceles bajo a 93), sosteniendo el requisito de título de bachiller o maestro para el ingreso, creando las horas de consulta docente, incorporando la figura del Director hasta tanto se convierta en Facultad y modificando su designación de Filosofía, Pedagogía, Historia, Letras e Idiomas por Departamento de Filosofía y Letras.

La creación del Departamento fue un éxito inmediato, en 1937 del total de 575 personas en el nivel superior se inscribieron 184 en Filosofía. En abril de 1937 el Consejo debió tratar un reajuste a su presupuesto ya que el nuevo Departamento no estuvo contemplado en el proyecto del año anterior "...resultando un déficit de $49.000..." (AHUNT-HCS, T6, 30/4/37, fs172-175). Ante ello se aprueban reducciones en partidas de otras dependencias y en salarios

272 AHUNT-HCS, T7, 6 y 20/11/1937, expediente 2557/D/937, fs 6-14 y 20-32. Debemos aclarar que constantemente se le harán pequeños retoques al Plan.

en general, generando malestar el ajuste realizado. Recién en octubre se creó la partida para el Director con $350 (AHUNT-HCS, T.7, 29/10/37, fs4-6) por mes (sólo 3 meses ese año).

El presupuesto de 1938 se formaba por $1.370.000 de subsidio nacional y $82.675 de fondos propios que incluían los aranceles (1.452.675 en total). Por primera vez se incorpora al nuevo Departamento con $93.860 (poco más del 6%), de los que el 94% era salarios. Sólo 6 docentes cobraban el año, los demás (12) por horas o algunos meses. En abril y mayo de ese año se tratará el presupuesto de 1939 (AHUNT-HCS, T.7, fs49-65 y fs95-125) donde si bien casi se duplica, se mantiene el porcentaje. La crisis y la política nacional reacia a una universidad democrática complican el financiamiento, por lo que en 1939 la situación en la UNT era grave y se decide suspender los pagos para enviar una Delegación a la nación para gestionar una partida para el Departamento y su reconocimiento como Facultad (AHUNT-HCS, T.9, 7/11/39, fs1-3)

Luego de casi tres años se convertirá en Facultad mediante resolución 296/39, bajo el rectorado de Prebisch y la Dirección de Pucciarelli (puesto que Morente había regresado a su país), conmemorando las Bodas de Plata de la UNT como superación de sus etapas "técnica y científica" para llegar a la cultura y exponer sus motivos prácticos:

> "Para cumplir con estos propósitos se creó el Departamento de Filosofía y Letras con las siguientes finalidades: formar el profesorado de enseñanza secundaria y normal: organizar y dirigir la extensión universitaria; integrar la cultura de los estudiantes de las facultades que componen la Universidad; estudiar la naturaleza, la historia, la sociedad y la economía del Norte y Noroeste argentino y aconsejar las soluciones regionales que sus problemas prácticos plantean" (AHUNT-HCS, T8, 6/7/39, fs 18-28).

El Golpe del 30, la crisis económica, la urbanización, la reacción de las elites, la pugna por el ascenso social y por la democratización fueron resignificados en la UNT tras el negativo informe de Ducloux y buscando ampliar su legitimidad institucional se crearon nuevas Facultades, entre ellas el Departamento que rápidamente fue Facultad de Filosofía y Letras, como oferta de formación docente, de integración cultural, de extensión social y de investigación con el aporte de reconocidos intelectuales traídos al efecto. Los sectores docentes y estudiantiles más comprometidos con la vida intelectual fueron propulsores y beneficiarios del proceso.

Bibliografía

Actas del Primer Congreso sobre la Historia de la UNT, (2006), Tucumán, UNT

Archivo Histórico de la UNT. Libro de Actas del Honorable Consejo Superior, Tomos 6, 7, 8 y 9

Bravo María C. (2011) Docentes, científicos, artistas e intelectuales en la creación de la UNT (1910-1960) Tucumán, Edunt editorial

Garrido Biazzo, Hilda B. (1999) La Facultad de Filosofía y Letras UNT: un itinerario de 60 años, Tucumán, ediciones UNT

Jiménez, Daniel, La Reforma Universitaria de 1918. Estatuto de 1924 en la UNT, en prensa

Pucci, Roberto (2012) Pasado y presente de la Universidad de Tucumán. Reforma, dictaduras y populismo neoliberal, Tucumán, ediciones Lumierre

Suayter Monetti, María A. (2005) Los estudios humanísticos en la Universidad Nacional de Tucumán: 1914-1945, Tucumán, Dpto Publicaciones Filosofía y Letras UNT

Terán, Juan (1980) Obras Completas, Buenos Aires,

UNT (1939) Compilación de Antecedentes desde su fundación hasta el 31 de diciembre de 1936, Tucumán, M. Violetto

UNT (1939) Digesto 1914-1939, Tucumán, M Violetto

Villarreal, Segundo D. (1974) La Universidad que Conocí, Tucumán, ediciones UNT

Repercusiones en la prensa sobre el cierre de los ingenios tucumanos. El caso de la Revista Primera Plana.

Emilse Marteau

El 22 de agosto de 1966 Tucumán amanece sombrío. El decreto-ley 16.926, anunciado la noche anterior por el Ministro de Economía Nestor Salimei, establece la intervención de 7 ingenios azucareros de la provincia. A partir de la fecha pasan a control estatal las fábricas *Bella Vista*, *Esperanza*, *La Florida, Lastenia, La Trinidad, Nueva Baviera* y *Santa Ana*. Los cinco artículos firmados por Juan Carlos Onganía, Nestor Salimei y Mario Galimberti tendrán profundas implicancias para la economía regional y nacional, dando inicio a un período de alta conflictividad social en una provincia que viene realizando huelgas y protestas vinculadas a la realidad del sector azucarero. El texto que acompaña al decreto justifica la medida en la irresponsabilidad empresarial y en el alto costo que significa para el Estado el sostenimiento a través de créditos de la economía provincial. Añade además, en más de una ocasión, que es responsabilidad de la *Revolución Argentina* sanear el desastre causado no sólo por el mal manejo de los responsables de los ingenios sino también por las prácticas demagógicas de los gobiernos anteriores. Presenta dicho discurso, la necesidad de resolver el "problema azucarero" de forma inmediata para evitar el riesgo de perjudicar al sector laboral. Por esta última razón el quinto artículo, citando además la preservación del orden público, establece que los obreros de ingenio deberán, para recibir los beneficios del Convenio firmado con el gobierno provincial (intervenido por Onganía), prestar servicio donde sean enviados, tanto fuera como dentro de los ingenios.

En los meses y años inmediatamente posteriores cerrarán sus puertas 10 ingenios en la provincia: San José, Amalia, Mercedes, Nueva Baviera, Santa Lucía, San Ramón, Santa Ana, Lastenia, Los Ralos y Esperanza. El San Antonio fue clausurado días antes del anuncio del decreto-ley por medio de orden judicial y acusando *"estado de falencia"*[273]. A causa de esto más de 200.000 personas vinculadas al sector se vieron forzados a emigrar de la provincia en busca de nuevas oportunidades laborales[274].

Mientras el caos asedia la provincia, una revista de Buenos Aires de circulación nacional, presta especial atención a estos eventos. La publicación semanal Primera Plana dedicará en varias oportunidades las reflexiones de su pluma a Tucumán.

Fundada a finales de 1962 bajo la dirección de Jacobo Timmerman y con la financiación del industrial Vitorio Dalle Nogare, Primera Plana reúne en su equipo de redacción a Mariano Grondona, Carlos García Martínez y Ramiro de Casasbellas. Pasarán también por sus páginas Enrique Pichón Riviere y Tomás Eloy Martínez. Este último es el autor de una de las notas más

273 Cf. Roberto Pucci Historia de la destrucción de una provincia. Editorial Imago Mundi, Buenos Aires, 2007. Pag. 33.
274 Cf. Silvia Nassif Tucumán en llamas. El cierre de los ingenios azucareros y la lucha obrera contra la dictadura (1966-1973). Edición de la Fac. FyL UNT, Tucumán, 2016. Pag. 13.

reconocidas de la revista, *Tucumán: reportaje al caos*, publicada en el número 178, tres meses antes del decreto 16.926.

En los tres años y medio que separan al decreto de la fundación de la revista aparecerán más de 25 artículos cuyo eje es la provincia a las que deben sumarse más de 15 dedicadas al azúcar en materia económica así como algunas solicitadas publicadas por diversos sectores empresariales y cartas al director. En un análisis comparativo, Tucumán tiene más notas dedicadas que el resto de las provincias del norte combinadas.

Ahora bien, ¿Cuál es el grado de importancia que ve una revista de Buenos Aires en la provincia de Tucumán? Para responder a esto debemos tener en cuenta que Primera Plana jugará un rol central en el proceso de desestabilización del presidente Arturo Illia y en la construcción de la imagen de Juan Carlos Onganía como la opción para restablecer las garantías perdidas y consolidar un proyecto de desarrollo económico. En ese escenario, Tucumán resulta una pieza clave en la demostración de la incapacidad del gobierno nacional.

Desde su aparición en los kioscos, en noviembre de 1962, la revista se lanza de lleno a presentar al gobierno nacional como una especie de amalgama en la que confluyen las peores ineptitudes en contraste con el flamante Comandante en Jefe del Ejército Argentino. Como estrategia discursiva aparecen, en los meses previos al golpe de junio de 1966, documentos "secretos" que la revista ha obtenido, supuestamente, de fuentes gubernamentales sobre la posibilidad (cada vez mayor) de un golpe de Estado. En las páginas inmediatamente posteriores se presentan artículos dedicados a las virtudes de Onganía, ya sea desde una entrevista o con noticias sobre su actuación política.

En el lineamiento ideológico de la revista, nuestra provincia presenta el escenario ideal para demostrar las incapacidades del gobierno nacional. Como primera medida está gobernada por otro miembro de la UCRP: Lázaro Barbieri, profesor universitario y con un perfil similar al de Illia. Barbieri se hace merecedor de varias notas en su contra durante los tres años (mal contados) que dura su gobernación. Su vínculo con el presidente es constantemente cuestionado, aduciendo que comparten no solo la afiliación política sino también una serie de defectos que lo inhabilitan para el cargo que ocupa. En el escenario nacional, el gobernador de Tucumán es presa fácil para la revista, ya que también ha llegado al poder por un sistema de alianzas dentro del Colegio Electoral lo que permite, a ojos de la redacción, la constante crítica a su legitimidad. Por otro lado se encuentra el factor económico: la compleja estructura económica azucarera. Para el momento del decreto ley 16.926 la industria azucarera sólo es superada por los ferrocarriles en lo que concierne a subsidios estatales. Primera Plana se hace eco de esto, para mostrar como las arcas del Estado Nacional son vaciadas para resolver los malos manejos de un sector empresarial. Entiéndase que gran parte de estos subsidios y préstamos estatales están destinados a cancelar las deudas salariales con los trabajadores de las fábricas. El argumento se centra también en la producción azucarera en sí. Las críticas giran en torno al sistema productivo minifundista y a la multiplicidad de fábricas que hay en la provincia. Se arguye, desde la revista, que la superproducción azucarera

es perjudicial para el precio. La lógica radica en la dificultad de colocación del excedente productivo en el mercado internacional por la caída del valor del azúcar a precio de *"pescado podrido"*. Vinculado a los problemas con el sector empresarial se encuentra FOTIA, actor clave del proceso. Con la Federación se colectiviza a los trabajadores del rubro y se los presenta como otro elemento desestabilizador. La dificultad para darle solución definitiva al problema salarial y para contener los subsecuentes conflictos sociales causados por este es otra pala que cava la tumba de los radicales del Pueblo.

Ahora bien, logrado el cometido del derrocamiento y posterior al decreto de intervención de los siete ingenios iníciales, ¿Qué características tiene el discurso de la revista al respecto de la provincia? El presente artículo busca hacer un aporte en esta línea revisando las noticias en las que el semanario se refiere a Tucumán y a la situación que viven tanto los trabajadores del sector azucarero. Entendiendo el complejo proceso que llevó al derrocamiento de Illia y los diversos factores y actores en juego así como las particularidades del golpe asestado por la *Revolución Argentina*[275], merecen especial atención los eventos inmediatamente posteriores para comprender el impacto en Tucumán del cambio de régimen. Para esto, la lectura de la mirada de Buenos Aires permite una nueva óptica en la que se atraviesan los intereses políticos y económicos con la innegable realidad del desastre causado por la medida adoptada desde la Nación.

La metodología empleada será el análisis sistemático de los artículos vinculados directamente a Tucumán en las publicaciones que van del 23 de agosto de 1966 al 28 de febrero de 1967, confrontándolos con la lectura de bibliografía específica del período dando especial atención a Tucumán y a la revista. Resultan fundamentales por tanto las publicaciones de Roberto Pucci y Silvia Nassif para comprender la complejidad del decenio y las repercusiones inmediatas al cierre de ingenios; así como las de Elena Piñeiro y Ezequiel Berlochi, entre otros para poder adentrarnos en el estudio de la revista. Se propone utilizar además autores vinculados al estudio del discurso como fenómeno histórico y sociocultural a los fines de establecer los marcos analíticos: Federico Navarro, Marc Angenot y Teun Van Dijk.

275 Cf. Catalina Smulivitz La eficacia como Crítica y Utopía. Notas sobre la caída de Illia. En "Desarrollo Económico". Vol. 33. N131. 1993

El II° Congreso Pedagógico Nacional en Tucumán y el debate pedagógico – político de la posdictadura

Francisco Emmanuel Montivero
emmanuelmontivero201@gmail.com
FFyL - Universidad Nacional de Tucumán

Palabras Clave: Posdictadura - Tucumán - Debate Político - Pedagógico - Agencia Intelectual

Una de las medidas más importantes por su impacto en la configuración del horizonte pedagógico en la educación nacional fue el llamado a la organización del II Congreso Pedagógico Nacional, coincidente con los cien años de la convocatoria anterior que consolidó las bases de la educación común. A través de una ley sancionada por el Poder Legislativo Nacional[276], el alfonsinismo promovió la organización del Congreso con fines deliberativos y el establecimiento de líneas programáticas en el área educativa. Los objetivos de construir consensos a partir del debate plural sobre la educación, convocaba a que el desarrollo del Congreso sea mediante instancias territoriales con diferentes grados de representación y decisión, que dispuso la normativa: a) el país en su conjunto, como instancia territorial que comprendía a La Comisión Organizadora Nacional y a la Asamblea Pedagógica Nacional[277]; b) las jurisdicciones, es decir provincias y distritos territoriales, comprendía a las Comisiones Organizadores Jurisdiccionales y a las Asambleas Pedagógicas Jurisdiccionales; y c) unidades territoriales menores que comprendían a las Juntas Promotoras, las Comisiones Organizadoras Locales y las Asambleas Pedagógicas de Base. La convocatoria en Tucumán inició su trámite administrativo, una vez que se constituyó en una ley provincial que disponga recursos técnicos y económicos para las necesidades organizativas del CPN; adhiriéndose en septiembre de 1986[278] a las disposiciones de la Ley N° 23.114 (Diario de Sesiones – Año 1986, pp. 1.428). La formación de las comisiones de trabajo del CPN estuvieron caracterizadas por la amplitud de los sectores representados, sin que esto signifique la primacía ideológica – política sobre los asuntos educativos de una fracción social por sobre otra. Tal como planteaba la ley, la Comisión Organizadora Jurisdiccional se compuso por autoridades gubernamentales, representantes del poder legislativo, asociaciones profesionales, instituciones educativas,

276 La Ley N° 23.114, promulgada el día 30 de octubre de 1984, cohesiona el articulado de las disposiciones atribuidas a los distintos niveles de organización del Congreso Pedagógico Nacional y fija el ordenamiento de sus actividades. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001783.pdf

277 La división de representantes territoriales en esta instancia federal respondía a criterios demográficos. En el caso de Tucumán, le correspondieron 11 representantes en la Asamblea Nacional Pedagógica: Juan Rubén Pedraza; Hourcade, Juan Carlos; Rearte, Clemente; Rahman, Ismael; Catalano, Juan José; Delgado, Serafín Miguel; Godoy, Miguel Romualdo; Lamaison de Campillo, Teresa del Valle; Albarracín de Canivare, Claudia y Andrade, Luis María. (Fuente: Informe Final de la Asamblea Nacional – Congreso Pedagógico)

278 Víd. Digesto Jurídico – Año 1986, Ley N° 5.798 de Adhesión de la Provincia de Tucumán a las disposiciones de la Ley N° 23.114. Archivo de la Biblioteca de la Legislatura de Tucumán.

representantes sindicales y organizaciones de la Sociedad Civil, que conformaron además la Comisión Honoraria del CPN.[279] El desarrollo del evento involucraba a los equipos técnicos de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura que fueron adscriptos a las tareas de recolección de datos y elaboración documental de los debates del Congreso y los respectivos trabajos en Comisiones, que debían ser respetadas de acuerdo a lo expuesto por la norma nacional.[280]

Ahora bien, el Congreso Pedagógico Nacional representa el momento de constitución orgánica del *bloque subsidiarista de la educación nacional* y la incipiente derrota de aquellos sectores que promovieron el desarrollo de un debate plural y democrático. Para ello es necesario entender al CPN como vehículo instrumental de la estrategia alfonsinista, en pugna por la democratización de los escleróticos espacios sociales, y cuya iniciativa de trabajo mantuvo los tintes del discurso radical de la posdictadura. En este sentido, la coincidencia programática con la CTERA resultaba fructífera dada las fluctuaciones hegemónicas que había asumido la central docente, sobre todo con la preeminencia de la figura de Alfredo Bravo (histórico dirigente socialista) y Wenceslao Arizcuren (dirigente radical de la provincia de Río Negro), y permitía subordinar a los sectores radicalizados y peronistas, a la iniciativa articulatoria del oficialismo nacional con la agenda sindical docente[281]. Sin embargo, el CPN

279 La Comisión Organizadora estuvo integrada por: el Ministro de Gobierno, Educación y Justicia, Miguel Ángel Torres; la Secretaria de Estado de Educación y Cultura, Dr. Susana Molina Carlotti de Wentzel los senadores Gutiérrez (PJ) y Ramón Isauro Martínez (UCR), los diputados Luis Fierro (PJ) y Rodolfo Acevedo (UCR). El Comité de Gestión de la Comisión Organizadora Provincial estuvo compuesta por: la titular de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura, previamente mencionada; el titular del Consejo de Educación de la Provincia, Hugo César Ayats Riera; el Rector de la UNT, Prof. Luis Eduardo Salinas; el Rector de la UTN – Regional Tucumán, Prof. Luis María Carelli; el titular de la Universidad Católica del Norte "Santo Tomás de Aquino", Prof. Alejandro Llanes Navarro; la inspectora regional del DINEM, Prof. Victorina López; el inspector regional del CONET, Ing. Enrique Boggiatto; como representante del Consejo Provincial de Educación Católica, Sor María Teresa Quijano; la Presidenta del Consejo de Rectores de la Enseñanza Privada, Sofía Giraud de Aguirre; del Consejo de Rectores/Directores de Establecimientos de nivel Medio, Prof. Osvaldo Lázaro; por ATEP, Lauro Herrera; por la Agrupación Gremial de Educadores Tucumanos, Silvia Inés Magliavaca; por AGET – Privados, Teresa Cholfi de Gerez; por la Agremiación Personal Jerarquizados Unidos de Tucumán, Prof. Gudelia Domínguez de Flores; por la Agremiación del Personal de Enseñanza Media, Prof. Roque Domingo Salvador Carabajal. Como representantes de los partidos políticos fueron por la Unión Cívica Radical, Esther Jorge Aun de Arges y Cira Celarayán. Mientras que la Mesa Coordinadora de la Comisión Asesora Honoraria estuvo integrada por: María Fernanda Curia, Eva Zerda, Dora Gutiérrez Falcón, Inés Suayter de Lacoseglia, Elvira Grassi de Lobo, Daniel Yépez y Enrique Pedraza. Por el lado de las organizaciones y asociaciones civiles participantes: Asociación Tucumana de Padres de Alumnos, Federación de Padres de Colegios Católicos de la Arquidiócesis de Tucumán, Movimiento Familiar Cristiano, Liga de Madres de Familia, Profesorado de Acción Católica Centro Bioquímico Sta. Teresa, Círculo de Magisterio, Federación de Bibliotecas Populares, Instituto Tucumano de Cultura Hispánica, Federación Argentina de Mujeres Universitarias, Cooperativa Obrera de Trabajadores Gráficos y Afines ltda, Club Florentino Ameghino Cultural, Social y Deportivo, Comunidad Indígena de Quilmes, Centro de Agricultores Cañeros de Tucumán.

280 Los temas a tratar durante el desarrollo de la Asamblea Pedagógica Nacional corresponden a los consignados en el documentos elaborados previamente a la realización del CPN y son:
Parte I: "Objetivos y Funciones de la Educación concebida como permanente para la democratización y la afirmación nacional en el contexto de la liberación latinoamericana"
Parte II: "Objetivos y Funciones de la Educación para la realización plena de la persona en una sociedad participativa y pluralista"
Parte III: "Las Formas de la Educación"
Parte IV: "La Distribución de los servicios educacionales y su rendimiento"
Parte V: "Los Aspectos Pedagógicos" (Fuente: Informe Final de la Asamblea Nacional – Congreso Pedagógico)

281 Víd. Nardacchione, G. (2015). Una rara avis en el sindicalismo argentino: los sindicatos docentes (1880-2001). Publicado por Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas. Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES). Disponible en: http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/57?show=full

visibiliza la trama de organicidad y articulación de aquellos sectores que, a simple vista, parecían fragmentados luego de la Dictadura. Adriana Puiggrós sostiene que, *"la Iglesia Católica participó organizadamente disputando a los sectores laicistas cada espacio"*, y pusieron en evidencia la fuerza que habían cobrado aquellos sectores más oscurantista ligados a la figura de Juan Rafael Llerena Amadeo y el sector privado confesional.

Poco antes de su realización, el periódico CONDUSEC, histórica tribuna intelectual del bloque confesional-subsidiario había inaugurado una sección exclusiva sobre el Congreso Pedagógico, desde la cual se alentaba a los docentes cercanos a sus posiciones político – pedagógicas a participar activamente. Una vez elegida la Asamblea Nacional, dentro de los 300 delegados de todo el país, se identificaban "un 33% de delegados católicos independientes, 27% de delegados identificados como justicialistas, aunque próximos a *nuestra propuesta*[282] un 22% identificados como radicales y un 8% identificado con partidos de izquierda"[283], entre quienes se encontraban a ex funcionarios como Alfredo Van Gelderen (primer director nacional del Servicio Nacional de Enseñanza Privada y vicepresidente del Consejo Nacional de Educación durante el "onganiato"); Marcos Ronchino (representante del Opus Dei y ex Director Nacional del SNEP en 1964) y el mismo, Llerena Amadeo[284].

En Tucumán, el desarrollo del CPN asumió contornos similares a los diagnósticos de la instancia territorial federal. Probablemente, y como fue señalado anteriormente, la alianza social del peronismo vernáculo con la Iglesia Católica en la posdictadura encuentren entre los antecedentes las posiciones gubernamentales asumidas frente al proyecto del divorcio vincular, y que sirvió como momento de consolidación política de aquellos sectores enfrentados a una medida considerada como "destructora de la unidad básica de la familia y ajena a la tradición nacional". En este sentido, la preeminencia de sectores afiliados al catolicismo provincial en las Comisiones de Trabajo pone de relieve la correlación de fuerzas sociales en la construcción de las definiciones pedagógicas del Congreso. Al mismo tiempo, demostró la carencia de articulación y apertura hegemónica de los sectores laicistas y democráticos frente al auge del discurso subsidiario y confesional, que mostraba características organizativas y homogéneas en su interior, provocando así la ruptura y abandono del debate dentro del propio Congreso, con aquellos sectores que no habían sido suficientemente representados como el sindicalismo, las vertientes progresistas del catolicismo y del justicialismo[285].

282 En referencia a las propuestas educativas de la agenda del Consejo Superior de Educación Católica (CONDUSEC).
283 Víd. Rodríguez, L. G. (2013). La educación en los últimos treinta años. Cuestiones de Sociología (9), 305-310. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5896/pr.5896.pdf
284 Ibídem., p. 7
285 Víd. Isola, N. J. (2013) "Intelectuales de la educación en la restauración democrática argentina. Intervenciones intelectuales en torno al II Congreso Pedagógico Nacional". En: Revista A Contracorriente", Vol. 10, N° 3, pp. 335-358. Disponible en: www.ncsu.edu/project/acontracorriente

Si bien las resoluciones del CPN no adquirieron una tonalidad formal propia de las políticas educativas sí construyeron los contornos de un escenario político y pedagógico real, sobre todo, la construcción horizonte de subsidiariedad estatal en asuntos educativos. En ese sentido, esta ponencia se propone construir las particularidades provinciales de este acontecimiento pedagógico y su impacto en el campo político e intelectual de la educación.

Bibliografía

Aboy Carlés, G. (2001). Las dos fronteras de la democracia argentina: la reformulación de las identidades políticas de Menem a Alfonsín. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Díaz, N., & Kaufmann, C. (2006). El II Congreso Pedagógico Nacional (1984-88) a través de los diarios regionales El Litoral y El Diario. Ciencia Docencia y Tecnología, 163-177.

Feld, C., & Franco, M. (2015). Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E. (2014). Los Fundamentos Retóriccos de la Sociedad. Buenos Aires: Fonde de Cultura Económica.

Marcos, D. (2005). Liderazgos autoritarios en el norte argentino: el caso Bussi en Tucumán. Reflexión Política, 42-58.

Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. (1988). Informe final de la Asamblea Nacional : Embalse, Córdoba : 27 de febrero - 6 de marzo de 1988., (pág. 243). Córdoba.

Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación . (1988). Informe Final Asamblea Provincial - Congreso Pedagógico., (pág. 90). Tucuman..

Nun, J., & Portantiero, J. C. (1987). Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina. Buenos Aires: Ediciones Puntosur.

O'Donnell, G. (1982). Democracia en la Argentina: micro y macro. Sistema Político y Democratización (págs. 1-32). Buenos Aires: Asocación de Estudios de la Realidad Argentina - Kellog Institute for Internacional Studies, University of Notre Dame.

Puiggrós, A. (1989). Apuntes para la evaluación del Congreso Pedagógico. En C. Di Lella, & C. P. Krotsch, Congreso Pedagógico Nacional (págs. 90-98). Buenos Aires: Sudamericana.

Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. Nueva Sociedad nro. 146, 90-101.

Southwell, M. (2002). Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina posdictatorial: el fin de algunos imaginarios. Cuadernos de Pedagogía Crítica - Editorial Laborde.

Suasnábar, C., & Palamidessi, M. (2006). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. Revista Educación y Pedagogía, 57-77.

Sacerdotes Tucumanos durante el Cierre de los Ingenios. El Padre Francisco Albornoz en la Comisión Pro Defensa Bella Vista (1968-69)

Florencia Nencini
Facultad de Filosofía y Letras, UNT

Palabras clave: Bella Vista, Cierre de Ingenios, Dictadura, Iglesia.

A finales de la década del '60, la conflictividad social y política terminaría desembocando en otro de los capítulos oscuros de nuestra historia nacional: nuevamente se ponía fin a un gobierno democrático para dar paso a una nueva intervención del ejército en la conducción del país, de la mano de Juan Carlos Onganía. Este sería el prólogo del golpe a la economía tucumana, que provocaría la intervención de diversos ingenios azucareros de la provincia, como respuesta a la "*irresponsable conducción de algunas empresas (...) todo lo cual ha provocado en las mismas un acentuado proceso de descapitalización*"[286], sentencia anunciada en el decreto ley N°16.926 de agosto de 1966.

Las repercusiones de dicho decreto ley arremeterían de diferentes formas y grados en los distintos puntos de producción dispuestos en la provincia, aunque todos tendría por denominador común la desintegración económica de una maquinaria que afectaría a todos los sectores productivos relacionados, directa o indirectamente, con la industria azucarera. Tal entramado era la consecuencia inmediata de los distintos mecanismos que habían empleado en el siglo pasado los dueños de los ingenios, con los que se habrían asegurado la mano de obra a cambio de la seguridad social y económica de dichos pueblos.

Este proyecto de investigación se propone analizar el papel del Padre Francisco Albornoz, párroco de Bella Vista y actor fundamental dentro de la Comisión Pro Defensa del Ingenio Bella Vista, que jugaría un rol trascendental en la lucha para mantener vivo a dicha fabrica azucarera, valiéndose para este propósito de toda la impronta expuesta por la renovación católica inaugurada en el Concilio Vaticano II (1962-1965) y los sucesivos movimientos sacerdotales nacidos al calor de dicha reforma.

Francisco Hilario Albornoz ("Cura Pancho", para la gente) nació el 9 de abril de 1918 en Chañaritos, departamento de Leales. Ingresó al Seminario Conciliar de Tucumán en 1934 y terminó sus estudios en filosofía y teología en el Seminario Mayor de Catamarca en 1939. En 1942 recibió las órdenes menores en Tucumán.

Luego de ocuparse de varias parroquias, en 1958 arribó como cura párroco de Bella Vista, función que cumpliría por 38 años hasta su muerte en 1996. Tuvo un papel relevante en asociaciones parroquiales como la Juventud Obrera Católica (JOC) y Cáritas y a través de su

286 Boletín Oficial de la República Argentina n°21.010, Buenos Aires, 24 de agosto de 1966.

investidura se distinguía como un actor importante dentro de la lucha de todo el pueblo bellavisteño contra el cierre del ingenio.

Cambio de autoridades y situación particular del Ingenio Bella Vista

Mientras que en 1966 un golpe de estado por parte de Juan Carlos Onganía irrumpía en el plano político nacional, el Ingenio Bella Vista se encontraba en un proceso de profundas transformaciones. Mas de ochenta años después de su fundación, en 1965 se produjo la venta por parte de la familia García Fernández del 75% del paquete accionario a José Gettas y Elías Fiad[287]. Con el cambio de dueños, comenzaba una inestable y problemática relación entre los nuevos propietarios y el sector azucarero.

Paralelamente el nuevo gobierno nacional impuso el decreto 16.926 que daba intervención a siete ingenios provinciales -entre ellos Bella Vista- para brindar una respuesta a la problemática del azúcar. El único de estos siete que logró continuar en funcionamiento aquel año fue el ingenio Bella Vista. Lejos de revertir el conflicto laboral que aquejaba a este sector con dicho decreto, la situación de conflictividad social fue radicalizándose. Este clima de malestar derivó en reclamos y movilizaciones continuas, donde una de las principales fue la organizada por la FOTIA.

En abril de 1968, la situación de los trabajadores se vio aún más conflictiva al iniciarse una guerra entre Gettas-Fiad y el Sindicato de Obreros. La empresa suspendió y luego despidió a quince trabajadores, de los cuales once eran dirigentes. Dicho problema fue la primera mediación de Iglesia con la intervención del Monseñor Víctor Gómez Aragón, Vicario capitular de la arquidiócesis de Tucumán[288]. No obstante, los empresarios se negaron a dicha mediación. Como respuesta, el 28 de abril se celebró una misa en el barrio Los Pinos seguido de una manifestación silenciosa hasta la Parroquia San José, desde la cual hablaron, entre otros oradores, Atilio Santillán y el Padre Raúl Sánchez, notable referente en Tucumán del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM), quien posteriormente jugaría un papel importante en el Ingenio San Pablo.

Después del acto, el padre Francisco Albornoz inició la misa a la que le siguió la procesión de San José, que fue brutalmente reprimida por la policía dispuesta en el lugar. Ante esta acción, el cura Pancho gritó a través de un megáfono asegurando que sólo era una manifestación religiosa mientras los oficiales tiraban bombas de gas lacrimógeno. Días después se realizó una nueva procesión en Bella Vista de desagravio de San José de la que participaron el Vicario Gómez Aragón, los presbíteros Raúl Sánchez, Pedro Würschmidt y Amado Dip.

Para este momento, Tucumán contaba con una de las corrientes posconciliares más fuertes del país. Como consecuencia de los hechos de 1966, se abrió dentro del corazón de la iglesia

287 Revista La Fundación (2018) noviembre, pág. 4.
288 Revista La Fundación (2015) marzo, pág. 25.

tucumana un inevitable enfrentamiento entre los sacerdotes, que denunciaban las injusticias sufridas por el pueblo, y la cúpula conservadora dirigida por el obispo Juan Carlos Aramburu, quien más tarde sería enviado a Buenos Aires y reemplazado, al momento del golpe, por Blas Victorio Conrero ante la gravedad de la fractura. Dichos sacerdotes conformarían lo que se conoció como el *Decanato de la FOTIA*. Según Eduardo Rosenzvaig, se denominó *Decanato de la FOTIA* al movimiento de curas católicos surgidos en Tucumán en la década de 1960 y que integró el *Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo* (MSPTM), con vigencia entres los años 1968-1973[289]. Estos curas -a los que en su momento el gobernador de facto Aliaga García había intentado frenar- se mantuvieron firmes junto a los obreros en las protestas populares, que se presentaban en diversos focos de la provincia. Serían los encargados de mantener la lucha ante el deterioro gremial, enfrentando a un gobierno militar que se identificaba como "occidental y cristiano".

Bella Vista: Labranza del *Cura Pancho*

La agitación social experimentada por Bella Vista producto de la inestable relación laboral con los dueños de la fábrica y la constante amenaza del cierre definitivo, fue apreciada acertadamente por una parte de los sacerdotes tucumanos, que permeados por los cambios enunciados en el Concilio Vaticano II, habrían comprendido la necesidad de una presencia activa junto a las distintas comunidades afectadas. Francisco Albornoz fue uno de estos presbíteros, quien además ejercía su tarea pastoral como párroco de Bella Vista, conociendo de primera mano los males que aquejaban a dicha población.

En 1968, se produjo la última zafra del "Bella Vista" llevada a cabo por la empresa Gettas-Fiad. En noviembre de dicho año, estalló el conflicto cuando los propietarios vaciaron económicamente el ingenio. En ese momento, la FOTIA y la Federación de Empleados de la Industria Azucarera (FEIA) eran los únicos que mantenían relaciones con el ingenio. Atilio Santillán, importante dirigente sindical y secretario general de la FOTIA nacido en Bella Vista, supo diagnosticar la gravedad de los acontecimientos, que sobrepasaba el simple reclamo gremial. Bella Vista, como tal, había surgido de la unión del Ingenio y el ferrocarril, a partir de los cuales se desarrollaron todas las actividades comerciales, desde pequeñas industrias y talleres[290]. El cierre no sólo significaba la destrucción de miles de puestos de trabajo, sino de la perdida de la estabilidad de la comunidad en su totalidad.

Por esta causa, Santillán tomó contacto con diversos dirigentes comunitarios, buscando a *los notables del pueblo*[291] entre los cuales se destacaba el Párroco Pancho. Esta elección se fundamentaba en que, en algunas comunidades donde se veía afectado el ingenio y por

289 Rosenzvaig, E. (1997). La cepa: arqueología de una cultura azucarera. Universidad Nacional de Tucumán. Editorial Letra Buena. Pág.382

290 Archivo de La Gaceta – sobre n°5.023 - Documento de la Comisión Pro Defensa de Bella Vista (22 de noviembre de 1968), pag.2.

291 Valeros, M.R; Salazar, A (2012) Op.cit. p.119.

consiguiente sus fuentes de trabajo, los sacerdotes ejercieron una actuación fundamental como el caso del padre Raúl Sánchez y Pedro Würschmidt en San Pablo. En el caso del cura Albornoz, su compromiso se ve reflejado en su predisposición de brindar un espacio alternativo al sindical, permitiendo el uso tanto de la parroquia como del Colegio San José como lugares de reunión y debate, conteniendo a los bellavistenses desde la religión católica y abogando por los feligreses guiado por la impronta post conciliar que seguían aquel grupo de rebeldes sacerdotes.

Ante la difícil situación que afrontaban, el 12 de noviembre de 1968 se realizó la primera reunión pactada entre los hombres de influencia que se consumó en una de las aulas del Colegio San José, donde se analizó el complicado panorama ante al que debían enfrentarse. Participaron de ella varios miembros de diversos sectores pertenecientes tanto al ingenio como a la comunidad. Se dispuso la creación de la Comisión Pro Defensa del Ingenio Bella Vista -que se produjo finalmente el 22 de noviembre- de la cual se eligió como presidente al Párroco Francisco Hilario Albornoz y se estableció como sede la Parroquia San José. La elección de un sacerdote como cabeza de la comisión no fue al azar: una imagen de transparencia y confianza, inspirada en su acción piadosa. Según Manuel Valeros, *"La cuestión del párroco tuvo una enorme importancia porque la Comisión Pro-Defensa pudo realizar lo que hizo debido a que el gobierno no quería enfrentarse a la Iglesia"*[292], ya que era la única institución que el gobierno de facto había "respetado" hasta el momento. La imagen pacificadora que llevaran a cabo los bellavistenses mediante diversos tipos de reclamos, apoyados por la iglesia y bajo la conducción en muchos casos del cura Pancho, habría limitado en muchas ocasiones el choque violento que hubiera revestido la simple lucha sindical. Bajo el amparo de este singular párroco, el reclamo habría permanecido siempre dentro de un resguardo seguro pero efectivo qué, a diferencia de otros casos, logró mantener vivo por ese entonces a tan importante ingenio.

Bibliografía

Botey, Jaume (2011) Curas Obreros: compromiso de la Iglesia con el mundo obrero, Sitio web: https://www.cristianismeijusticia.net/es/curas-obreros-compromiso-de-la-iglesia-con-el-mundo-obrero

Lichtmajer, Leandro, Gutierrez, Florencia (2015) La comunidad laboral del ingenio Bella Vista: la resignificación de la experiencia obrera en los inicios del peronismo. Organización sindical, poder obrero y paternalismo empresarial, en el 12° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, 5, 6, 7 de agosto 2015, Buenos Aires.

Nassif, Silvia (2016) Tucumán en llamas. El cierre de ingenios y la lucha obrera contra la dictadura (1966-1973). Tucumán.

292 Nassif, Silvia (2016) Tucumán en llamas: El cierre de ingenios y la lucha obrera contra la dictadura (1966-1973), Tucumán, pág.416.

Pavetti, Oscar (2001) *Azúcar y Estado en la década de 1960*, en BONANO, Luis Marco (Comp.), Estudios de Historia Social de Tucumán, Tomo II, Tucumán.

Pucci, Roberto (2014) Historia de la destrucción de una provincia. Tucumán 1966. Buenos Aires.

Schkolnik, Iris (2007). Los Sacerdotes para el Tercer Mundo en Tucumán, protagonistas del conflicto azucarero. El ingenio San Pablo, enero de 1968. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

Valeros, Manuel Roberto; SALAZAR, Antonio (2012) Notas sobre la Historia de Bella Vista. San Miguel de Tucumán.

vidal, Lucía (2017) Historia del Municipio de Bella Vista. Buenos Aires.

Fuentes

Archivos de La Gaceta – Sobre N°5.023.

Revista ENLACE (1968) septiembre, Año 1 - Nro. 1, Buenos Aires.

Revista LA FUNDACION (2015-18), Tucumán.

Derecho a la Educación en Comunidades Indígenas de Tucumán, Interculturalidad y Derechos Humanos

María Belén Leguizamón
Valeria Olmos
Victoria Fernández Almeida
Equipo Derechos de Pueblos Originarios de ANDHES (Abogadas y Abogados del Noroeste Argentino en Derechos Humanos y Estudios Sociales)

Palabras clave: Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Derecho a la Educación, Pueblos Indígenas, Interculturalidad

Introducción

El derecho a la educación forma parte de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC). Los mismos son derechos humanos de igual naturaleza, jerarquía e importancia que los llamados derechos políticos y civiles y apuntan a equipar las condiciones desiguales de existencia garantizando las necesidades básicas de una vida digna.

Los DESC buscan establecer las bases fundamentales para alcanzar la igualdad social. Las garantías de disfrute de los DESC deben darse a todos los ciudadanos y ciudadanas. Para esto es necesario tener en cuenta las circunstancias diferenciales de algunos grupos que ven vulnerados sus derechos. El acceso a la educación es derecho de todos y todas y obligación del Estado y es además, un instrumento fundamental para el desarrollo y el fortalecimiento social.

Una de las principales barreras que obstaculizan la plena vigencia de los DESC a los llamados grupos en condición de vulnerabilidad es la problemática de la "accesibilidad".

En el presente trabajo mostraremos la situación del acceso al derecho a la educación de las comunidades indígenas de Tucumán, la dificultades de a implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y una mirada desde la interculturalidad crítica a esta situación.

Informes sobre la situación del derecho a la educación en comunidades indígenas de Tucumán

Andhes viene aportando información sobre la situación de los pueblos indígenas y el acceso a la educación en general y en particular a la EIB.

En septiembre del año 2018 fue presentado por organizaciones de las sociedad civil[293] el informe "El acceso a los DESC por parte de comunidades campesinas e indígenas en la Argentina"[294] al Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR), donde se muestran algunos datos que reflejan la situación. Segú el informe no hay un porcentaje

293 Además de Andhes, el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) y la Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria.

294https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CESCR/Shared%20Documents/ARG/INT_CESCR_CSS_ARG_32412_S.pdf.

alarmante de analfabetización, hay comunidades indígenas en las cuales todavía no es posible acceder a ninguno de los niveles de la educación obligatoria[295] y en muy pocas se accede a un nivel de educación superior (Terciario, Tecnicaturas y Universitario). Además, si bien las instituciones educativas existen en la mayoría de las comunidades (con las limitaciones indicadas), se hacen recurrentes y cotidianos problemas como el ausentismo docente, la falta de autoridades, la dificultad en la accesibilidad, entre otros. Estas situaciones reflejadas son las que tienen que ver con las condiciones de accesibilidad material al derecho a la educación.

En el año 2016 fue presentando también el informe alternativo al Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD)[296], en el cual se reflejó la situación de la implementación de la EIB en la provincia de Tucumán. Entre otras cosas se dijo que existe una escasa adecuación de los contenidos de los diseños curriculares y una deficiente capacitación docente en la temática indígena. En la mayoría de los casos, los contenidos curriculares de las escuelas indígenas y no indígenas no han variado y siguen guiados por una concepción según la cual los pueblos indígenas deben integrarse a la sociedad nacional.

Además refleja que "… Existen dificultades de inserción de los maestros indígenas en las escuelas de sus comunidades a raíz de la deficiente estructura del sistema de selección docente. En tal sentido, a los y las docentes indígenas se les hace difícil lograr los puntajes exigidos ya que sus posibilidades de capacitación se ven seriamente limitadas. Esta situación los coloca en condiciones desfavorables ante aquellos docentes que estando en el sistema y en centros urbanos acceden a ofertas de capacitación continuamente…".

El problema de fondo tiene que ver con una falta de articulación entre los órganos creados a nivel nacional (Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas) con los provinciales, lo que se traduce en la realidad en que los miembros de este órgano no tienen la oportunidad de llegar a las escuelas de las comunidades de sus pueblos al no haber ningún instrumento legal donde indique que pueden entrar en las mismas.

En relación a la provincia de Tucumán, en esos momentos existía una falta de aplicación y definición de la política educativa indígena autónoma, lo cual generó mucha resistencia y tensión tanto hacia adentro del Estado como en su relación con las comunidades indígenas.

Las Recomendaciones de ambos Comités[297] fueron coincidentes en la preocupación por la falta de datos del Estado; en el caso del CESCR en el párrafo 62.d recomienda: "Adoptar e implementar una política de educación bilingüe intercultural para todas las comunidades indígenas".

Por otro lado el CERD en su párrafo 28 de las recomendaciones indica: "… El Comité recomienda al Estado parte que incremente sus esfuerzos para garantizar la disponibilidad,

295 Casas Viejas, Solco Yampa, La Angostura y Mala-mala, todas del pueblo diaguita. En la comunidad indígena de Solco Yampa ni siquiera hay establecimiento escolar.

296https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CERD/Shared%20Documents/ARG/INT_CERD_NGO_ARG_25854_S.pdf

297Véase:https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2fC.12%2fARG%2fCO%2f4&Lang=en https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CERD%2fC%2fARG%2fCO%2f21-23&Lang=en

accesibilidad y calidad de la educación a todos los niveles para los niños indígenas, incluso en su lengua materna. Le recomienda, además, continuar sus esfuerzos para incrementar el número de maestros de comunidades indígenas, por entre otras medidas la facilitación de su acceso a cursos de capacitación…".

En el mes de Abril del año 2015 el presidente de ese momento del CERD, Francisco Calí Tzay en su visita extraoficial a la provincia de Tucumán, luego de haberse entrevistado con varios actores locales estatales y no estatales, aseguró que la educación es fundamental para la eliminación de la discriminación racial.

Interculturalidad

La educación pública surgió como integración de las diversas identidades, como una política de homogeneización cultural, con el fin de la creación de una ciudadanía nacional, como una base sobre la cual construir una única identidad que salvaguarde el orden y la estabilidad social, por encima de las pautas culturales específicas de los distintos grupos sociales que componían lo que luego sería el territorio nacional.

Luego de los reconocimientos legales sucedidos durante la reformas constitucionales que se dieron a fines del siglo XX y principios del actual en Latinoamérica, en la actualidad esta noción de ciudadanía está quedando fuertemente erosionada. La gran diversidad cultural en un mismo Estado es quizá uno de los elementos que más claramente obliga a reflexionar sobre la necesidad de una concepción de la ciudadanía heterogénea, diversa y decolonial.

En análisis anteriores llevados a cabo por nuestra organización plasmados en documentos internos ("Discriminación en el Acceso a la Educación".2018) tomamos las idea de Jesús Salinas Catalá[298] quien sostiene que la interculturalidad puede constituirse en un modelo pedagógico pertinente, que partiendo de una escuela sin exclusiones, llegue a poder incluir y desarrollar en su proyecto educativo y curricular a las diversidades culturales. Esta escuela debe ser un lugar de encuentro donde se cruzan y se enriquecen los diversos modelos culturales. La escuela es un espacio privilegiado donde, frente a las desigualdades exteriores, puede y debe proporcionar un ambiente de razonable igualdad donde poder practicar relaciones de intercambio y de enriquecimiento cultural. Esto significa que la escuela debe pasar de ser una reproductora de la cultura mayoritaria, a ser generadora de construcción cultural.

En la práctica este cambio de actitud supone que en las instituciones educativas se contemplen la diversidad cultural existente en la comunidad escolar, siendo necesario trabajar en un currículum intercultural, problematizando y contextualizando los contenidos,

298 Jesús Salinas Catalá. 2002. La atención a la diversidad desde el modelo pedagógico intercultural. En Educar en el 2000. Págs.34 a 39.

relativizar y analizar desde diversas "miradas" culturales los conceptos sociales ayudará a definir una perspectiva transversal que impregne todo el currículum.

El carácter transversal de la educación intercultural se desprende de la concepción de que todo aprendizaje se apoya en la base cultural desde la cual éste se interpreta y todo aprendizaje toma sentido y significado en el contexto cultural donde se utiliza. Una educación democrática debe ser a la vez intercultural.

Nos enmarcarnos desde la interculturalidad crítica[299], donde no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, ni tampoco de la tolerancia o inclusión culturalista (neo) liberal. Más bien, el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado. Este modelo de interculturalidad se plantea como proceso y proyecto, que no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello.

La interculturalidad crítica pretende intervenir en y actuar sobre la matriz de la colonialidad, siendo esta intervención y transformación pasos esenciales y necesarios en la construcción misma de la interculturalidad. Esta interculturalidad entendida como práctica política, dibuja un camino que no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino también a las del saber, ser y de la vida misma. Es decir, se preocupa también por la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas – de deshumanización y de subordinación de conocimientos – que privilegian algunos/as sobre otros/as, "naturalizando" la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior. Pero y adicionalmente, se preocupa con los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persistan a pesar de la deshumanización y subordinación.

Teniendo como horizonte esta perspectiva no solo teórica, sino epistémica, es que reflejamos con datos como la realidad de la educación intercultural , no solo no provee herramientas de abordaje emancipadoras, sino que se sostiene en prácticas que disfrazadas de inclusivas no dejar de ser prácticas colonizadoras.

Conclusión

La educación, en tanto derecho económico, social y cultural, debe ser vista al mismo tiempo como derecho, como objetivo y como proceso político. En este sentido, se convierte en una herramienta fundamental en la consolidación de la democracia, posibilita el ejercicio de los derechos humanos y ayuda a evitar su vulneración.

El interculturalismo obliga a pensar en las relaciones culturales dentro de un proyecto pedagógico, pero también dentro de un proyecto social. Es necesario para desarrollar un modelo de educación intercultural que sea transversal al sistema educativo, interpeladora y emancipadora de sus bases coloniales.

299 Walsh, Catherine. 2005. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. En Signo y Pensamiento 46 Vol. XXIV pp. 39-50. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia

Bibliografía

Informe alternativo presentado por Abogados y Abogadas del Noroeste Argentino en Derechos Humanos y Estudios Sociales (ANDHES), Unión de los Pueblos de la Nación Diaguita de Tucumán (UPNDT), el Observatorio de Derechos Humanos de Pueblos Indígenas (ODHPI), el Parlamento de Naciones Originarias y la Fundación para el Acompañamiento Social de la Iglesia Anglicana del Norte Argentino (ASOCIANA). Noviembre 2016.

Recomendaciones al Estado Argentino del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD), Diciembre 2016

Informe alternativo presentado por el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI), el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), Abogados y Abogadas del Noroeste Argentino en Derechos Humanos y Estudios Sociales (ANDHES) y la Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria. Septiembre 2018.

Recomendaciones al Estado Argentino del Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales (CESCR). Noviembre 2018.

Walsh, Catherine. 2005. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. En Signo y Pensamiento 46 Vol. XXIV pp. 39-50. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Jesús Salinas Catalá. 2002. La atención a la diversidad desde el modelo pedagógico intercultural. En Educar en el 2000.

Niños y adolescentes en riesgo. Las desigualdades territoriales de la vulnerabilidad educativa en Tucumán.

Julia Patricia Ortiz de D'Arterio
patriciaortizdarterio@hotmail.com
Elisa Villoria
Ruth Ablanedo
Jimena Medina Risso
Instituto de Estudios Geográficos- Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Vulnerabilidad educativa; Vulnerabilidad social; Niños-adolescentes; Tucumán

Resumen

La investigación se aborda desde el Enfoque de la Vulnerabilidad social. Este planteo resalta la importancia de los procesos socio-económicos y de las estructuras sociales como factores determinantes de la vulnerabilidad de las personas, grupos y comunidades, que no pueden aprovechar las oportunidades disponibles para mejorar su bienestar o impedir su deterioro. Reconociendo la visión de los actores, este enfoque pone énfasis en el estudio de las condiciones de vida de individuos o grupos, analiza los riesgos o déficits, así como las capacidades, recursos y tipos de capital que se poseen, que potencialmente posibilitan enfrentar circunstancias adversas y generar estrategias de mejoramiento sostenido y progresivamente autónomo de su situación de bienestar (Sánchez González y Egea Jiménez, 2011). Según este planteo el nivel de riesgo se relaciona con la preparación y los recursos o activos con que se cuenta. En tal sentido, "la educación" se considera un recurso fundamental en el proceso de desarrollo personal y de socialización; por otra parte, desempeña un papel central en la superación de las desigualdades sociales.

Desde mediados del siglo XIX la educación fue protagonista de las planificaciones estatales latinoamericanas sobre progreso económico-social. Las propuestas apuntaron a desarrollar desde la educación una "nueva cosmovisión", es decir un conjunto de actitudes, hábitos, saberes y valores tendientes a orientar en lo personal y en lo colectivo para ser protagonistas del progreso. Posteriormente, los estudios de calidad de vida consideraron a la educación como variable fundamental que capacita a los individuos en la selección y planificación de propuestas superadoras de las condiciones de vida personales y comunitarias. En los años 1990, a partir de estudios sobre la relación escolaridad y crecimiento del PBI per cápita, se le atribuye la función de formadora de recursos humanos.

Actualmente, en contextos de elevada pobreza, se revaloriza la dimensión socio-económica de la educación, que es reconocida un activo imprescindible para que una persona o grupo supere la pobreza, considerando que facilita el suministro de recursos que posibilitan

la movilidad y la integración social (Kaztman, 2000). Asimismo, conforme a la vertiginosidad de las innovaciones tecnológicas, se resalta la importancia de la calidad educativa y de la capacitación permanente.

La vulnerabilidad en el ámbito educativo podría definirse como el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno (Dirección Provincial de Planeamiento. Provincia de Buenos Aires, 2016). Esta noción supone el reconocimiento de la complejidad de la experiencia de escolarización, que es la resultante de diversos factores que se entrecruzan.

En su paso por la educación formal a los niños y adolescentes, pueden presentárseles barreras de diversa índole: algunas se relacionan con sus condiciones individuales (emocionales y cognitivas); otras se originan en el entorno familiar (estructura, recursos económicos, nivel de estudios, estimulación, orientación y apoyo académico, expectativas, hábitos, actividades culturales que realizan); pero también hay determinantes culturales y socio- económicos (lengua, situación migratoria, situación étnica, características geográficas del lugar, desigualdades sociales, situación médico-sanitaria entre otras); por su parte son fundamentales los obstáculos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, la organización escolar, el clima de la institución educativa en la que están inmersos, la disponibilidad de centros educativos, su distribución y accesibilidad geográfica entre otros. Estas barreras dificultan el acceso a la experiencia de escolarización, la permanencia y el egreso (Diaz López y Pinto Loria, 2017) y dejan en cada sujeto una huella profunda que refleja fortaleza o fragilidad educativa. Por lo tanto, desde el punto de vista educativo, un niño y/o adolescente es vulnerable en la medida que no tiene acceso a la educación formal o las condiciones de su acceso son deficientes; cuando su rendimiento escolar es bajo, cuando su edad excede la edad teórica para el año que cursa; es vulnerable en la medida en que se ve impelido a abandonar la escuela y la exclusión temprana y el bajo nivel educativo alcanzado, intensifican el riesgo -en lo inmediato o a futuro- de una inserción laboral de menor calidad, así como la debilidad de su capital social aumenta las posibilidades de conflictos en la convivencia y la participación social.

Partiendo de estas premisas, la investigación tiene como objetivo estudiar la vulnerabilidad educativa de los niños y adolescentes tucumanos menores de 15 años de Tucumán en las últimas décadas. Se propone describir su situación demográfica, familiar, socio-económica, así como de los hogares en que ellos se insertan; dimensionar sus riesgos y potencialidades y reflexionar sobre cómo estas condiciones pueden generar situaciones de vulnerabilidad educativa. El estudio se completa con el análisis e interpretación de indicadores de inclusión educativa y de calidad educativa, que revelan la vulnerabilidad actual de los menores de 15 años y predicen sus condiciones futuras.

Utilizando los datos proporcionados por los Censos Nacionales de Población, las Encuestas Permanentes de Hogares para Gran San Miguel de Tucumán-Tafí Viejo y las Encuestas Anuales de hogares urbanos, en el trabajo se analiza la evolución del volumen de

niños y adolescentes en Tucumán desde 1960 a la actualidad. Este conjunto poblacional, en Tucumán y Argentina, experimenta retroceso en términos absolutos y respecto al total poblacional y modificaciones en su estructura por edades, lo que responde al avance de la transición demográfica y al envejecimiento resultante.

Se investiga sobre las características de los hogares con niños-adolescentes: su composición, niveles socio-económicos, caracteres de su jefatura (sexo, nivel de estudios), inserción laboral del jefe y de los niños-adolescentes. Se analiza el número de años de escolaridad logrados por los adolescentes de 15 años. Se calculan e interpretan las Tasas de escolarización por grupos de edades desde los 5 hasta 15 años y según pertenencia a hogares con y sin Necesidades básicas insatisfechas.

La investigación realizada, revela la fragilidad familiar y vulnerabilidad socio-económica de los menores de 15 años de la provincia. Según el censo de 2010 el 22% de ellos, no reside con por lo menos uno de sus padres y en 12 departamentos, los valores superan el promedio provincial. En Tafí del Valle, Graneros y Simoca 1 de cada 4 niños y adolescentes no reside con sus progenitores. Además, el 25% de los niños menores de 15 años de la provincia, residía en hogares con NBI. Este valor más alto que el promedio nacional (21%) variaba según departamentos: en un extremo se situaban Graneros (39% de niños-adolescentes eran pobres por NBI) y Trancas (36%) y en el otro, Yerba Buena (17%) y Capital (20%). Asimismo, 68 de cada 100 niños-adolescentes pobres se concentraba en las ciudades en 2010.

Las tasas de escolarización (relación porcentual entre la población escolarizada y la población total de cada edad) calculadas para Tucumán en 2010, eran del 96% para el grupo de 5-9 años y del 97% para el grupo de 10-14 años. La jurisdicción con tasas más bajas fue Burruyacu. La inclusión educativa de los niños-adolescentes disminuía en los hogares pobres en los dos grupos etarios. Así, por ejemplo, la tasa de escolaridad de 10-14 años en los hogares con NBI de la provincia era de 93% mientras en los hogares no pobres se elevaba a 98%.

En relación con esta realidad social, las estadísticas (2010) destacaban la elevada inserción de los niños y adolescentes (19.6% de los varones y 17% de las mujeres entre 10 y 14 años) en la fuerza de trabajo de la provincia.

A partir de las Estadísticas educativas (Departamento de Planeamiento y Estadística del Ministerio de Educación de Tucumán) entre 1999-2018, se analiza la evolución de la matrícula educativa por niveles de enseñanza y a nivel provincial y departamental; se determina el grado de participación de la matrícula privada en la matrícula total y se elabora cartografía que da cuenta de la accesibilidad de las escuelas -según nivel- en las diferentes áreas de la provincia.

Se examinan por departamentos, indicadores de calidad educativa, tales como los porcentajes de sobre-edad, tasas de abandono interanual, tasas de repitencia y tasas de promoción efectiva. Se analizan para la provincia los resultados de instrumentos de medición de calidad educativa por áreas de estudio y niveles (Estadísticas de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la calidad educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología). Todos estos aspectos se revalorizan por cuanto reflejan el grado de preparación

de la futura fuerza de trabajo y su competitividad en el actual contexto global. Por otra parte, se reflexiona sobre los problemas de la educación rural y de la educación para niños con discapacidades.

En la investigación realizada, la evolución de la matrícula primaria provincial, da cuenta de los cambios experimentados como consecuencia de la vigencia de la Ley 26206 desde 2007; en tanto, a nivel inicial la matrícula se incrementó sobremanera desde 2015, a partir de la incorporación del jardín de 4 años como obligatorio (Modificación de la ley 26206). Entre 1999-2018, la participación de la matrícula privada en la matrícula total ha aumentado paulatinamente, significando en 2018 el 28% a nivel inicial y el 20% a nivel primario. El análisis departamental revela que la participación de las matrículas privadas inicial y primaria se magnifica en Yerba Buena y Capital.

Se pone de manifiesto que entre 1998-2018 se produjo: a) retroceso marcado de la tasa de repitencia primaria tanto en la provincia como sus departamentos; b) aumento paulatino de las tasas de promoción efectiva primaria y descenso de la tasa de abandono interanual con valores exiguos en la última década (0.35% en 2018); c) retracción del abandono escolar en primaria y secundaria desde 2010-2011 en que entra en vigencia plena la Asignación Universal por Hijo; d) declive vertiginoso de la tasa de sobre-edad primaria en la provincia, pasando de valores del 23% al 3% en el lapso.

Todos estos datos estarían revelando procesos continuos de inclusión educativa. Sin embargo, en la investigación se plantean ciertas contradicciones e interrogantes, por cuanto a nivel secundario entre 1998-2018 aumentó la tasa de repitencia y persistió elevada la tasa de sobre-edad. Asimismo, las estadísticas detectan deficiencias en la calidad educativa primaria y secundaria.

Los Operativos de Evaluación Educativa 2005 a 2010 en Tucumán, registraron elevados porcentajes -superiores al 25% y sensiblemente más altos que Argentina- de estudiantes con bajo desempeño[300] en las cuatro áreas del conocimiento evaluadas (lengua, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales). En 2010, en el 3° grado de primaria, los porcentajes de alumnos con bajo nivel de desempeño oscilaban entre 33% (matemáticas) y 44% (ciencias sociales); en 6° grado de primaria los valores fluctuaban entre 36% en lengua y 51% en ciencias naturales, en tanto en 2° año de la escuela secundaria, la representatividad del bajo desempeño se elevaba al 69% en matemáticas y 61% en ciencias naturales. Por su parte, las pruebas de criterio (Aprender 2016-2018. Secretaría de evaluación educativa-Presidencia de la Nación) manifestaron persistencia -aunque con tendencia descendente- de alta representatividad de alumnos con desempeño básico y por debajo del nivel básico.

En síntesis, la ponencia se propone dar cuenta de la situación demográfica, familiar, socio-económica en que viven los niños y adolescentes de la provincia de Tucumán y sus

300 Los estudiantes de bajo nivel alcanzaron un elemental desempeño en la mayoría de los contenidos y las capacidades correspondientes a su nivel de escolaridad (Operativo de Evaluación Educativa, 2005-2010).

diferentes áreas geográficas. Sobre esta base y además a partir de la interpretación de un conjunto de indicadores de inclusión educativa y de calidad educativa, se intenta vislumbrar el grado de vulnerabilidad educativa actual de este colectivo, así como reflexionar y proyectar las condiciones futuras.

Bibliografía

Diaz López, Carmita y María Lourdes Pinto Loria (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. Praxis *educativa*, Vol. 21,1: 2017. http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017.

Dirección Provincial de Planeamiento. Provincia de Bs As (2016). Definiciones de Vulnerabilidad Educativa. Serie Planeamiento, Investigación y Estadística 3. Buenos Aires. Kaztman, R. (2000). Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. La medición de la pobreza: métodos y aplicaciones. Vol 5. Santiago de Chile: BID-CEPAL-IDEC.

Sánchez González, D. y Egea Jiménez, C. 2011). Enfoque de vulnerabilidad social para investigar las desventajas socioambientales. Papeles de población. vol.17, 69. Toluca.

Historia y relato biográfico. Trayectoria estudiantil – docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT

Oscar A. Pavetti
oapavetti@yahoo.com
Gustavo Cortés Navarro
jcortesnavarro@gmail.com
René Álvarez
joserenealvarez99@gmail.com
Instituto de Investigaciones Históricas "Dr. Ramón Leoni Pinto" (INIHLEP)
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Historia, docente, universitario, Bonano.

Resumen

Con motivo de cumplirse 80 años de la creación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT hemos apelado al relato biográfico de un docente jubilado para describir y recuperar las experiencias universitarias de esta casa de estudios.

En una entrevista realizada al profesor Luis Marcos Bonano en setiembre de 2017, hemos podido acercarnos a la realidad particular que vivió la Facultad y la Universidad Tucumana en las décadas del '60, '70 y principios de los `80 del siglo pasado. Asimismo, comprender los hechos locales más relevantes en relación con los avatares del país. De esta manera, expondremos una serie de temas que alumbran, aunque parcialmente, la vida universitaria tucumana y en particular la de la facultad de Filosofía y Letras en el periodo de referencia.

El Prof. Luis Marcos Bonano, siempre comprometido con la Universidad Pública en su larga trayectoria, fue estudiante, docente, investigador, gremialista, consejero directivo y superior, decano durante dos periodos. Para este trabajo, tomaremos sus inicios con el ingreso a la Facultad como estudiante, un tiempo de intensa movilización que expresaba el movimiento estudiantil a fines de los años 50, con motivo de la confrontación acerca de la Educación Laica o Libre, la actividad de los Centros de Estudiantes y la respuesta que estos aportaban a la crisis económica y social provocada por el cierre de los ingenios tucumanos a partir de agosto de 1966. Un segundo momento, está relacionado con su graduación y el ingreso a la docencia, la participación en las organizaciones gremiales de los docentes secundarios y universitarios. Y como un signo inequívoco de la época, la represión y la instalación de la última dictadura cívico-militar en 1976 y las consecuencias en el mundo universitario, hasta los nuevos aires de restauración democrática (1983) y la incorporación de los cesanteados que lo encontró entre sus filas.

Justifica este trabajo la necesidad de contar con miradas locales que expliquen de algún modo el desarrollo histórico de una institución como la Facultad de Filosofía y Letras y la UNT, fruto de experiencias distintas a las registradas en otros ámbitos académicos y que de alguna

manera contraponen experiencias que matizan posturas historiográficas que cuentan con amplios consensos. Para ello hemos tomado la entrevista del Prof. Bonano como un relato biográfico, que distinguimos del testimonio, siguiendo la idea de Alessandro Portelli que postula que: *"Cuando se habla de testimonio hay una presunción de verdad, asumimos que el testimonio es verdadero tal como ocurre en el testimonio religioso. En el relato no hay presunción de verdad y también hay otra cosa […]. El relato es una narración que incluye la idea de tiempo, la recibimos críticamente."*

Un ejemplo claro en este sentido resulta la situación de la UNT tras el golpe de Estado de 1966, donde es posible apreciar situaciones distintas a las vividas en la UBA, en particular con la emblemática "Noche de los Bastones Largos"; acaso la única resistencia a la recién instaurada dictadura del general Onganía, la que a golpes desalojó la universidad porteña en un clima represivo que provocó un importante éxodo de profesores y científicos. En cambio, aquí, en Tucumán, la situación no exhibió tamaña represión, ni cesantías ni persecución, a pesar que en un primer momento la figura del rector designado, Rafael Paz (apodado el "Inca Paz"), proclive por sus antecedentes, a seguir los pasos represivos que ya se habían manifestado en otras Universidades del país y de la UBA en particular.

Al respecto Luis Marcos Bonano decía:

Y bueno, en nuestra universidad no hubo ni una renuncia; sino que el gobierno le ofreció al Rector y a todos los Decanos que podían quedarse en el cargo si aceptaban convertirse en Interventores designados por el Poder Ejecutivo Nacional (PEN). Bueno, eso generó grandes discusiones, como 15 o 20 días de discusiones al interior de la universidad. En realidad, creo que [el rector Eugenio Flavio] Virla estaba haciendo tiempo porque él quería completar uno de sus objetivos fundamentales: inaugurar el 9 de julio del '66, la televisión universitaria [Canal 10]; y pasado eso, renunciaron todos, no aceptaron convertirse en Interventores. Entonces, se propuso la designación de un egresado que había sido miembro del H. Consejo Superior en los últimos años, el representante de la oligarquía tucumana, Rafael Paz, familia de los Paz del ingenio Concepción, que era el adalid de todas las causas de la derecha, al que le decían el "Inca Paz". A él lo nombran interventor y a su vez nombra a sus amigos de la derecha.

En la facultad, [Hernán] Zucchi fue Decano con [Roberto] Rojo del 58 al 62; en el 62 la eligen a Delia Paladini, que era una profesora de Letras y si no me equivoco, en el último periodo de Delia Paladini (porque no había fórmula, sino que se elegía año a año el Vice) el Vice fue [David] Powel, que era un profesor de inglés, en la carrera de Inglés. Ellos son los que renuncian en el 66, Delia Paladini con Virla y todos los demás decanos de las otras facultades. Aquí nombran a Enrique Wurchsmidt, profesor de geografía.

Pero a diferencia de otros lugares en los que fueron muy perseguidos; aquí, en Tucumán, no se producen persecuciones individuales. Y Rafael Paz, de lo que más se preocupó, fue de conseguir dinero para construir los monoblocks de la Quinta Universitaria, que era un proyecto de antes y que ya había comenzado a construirse con fondos del gobierno nacional.

Bueno, él se preocupó de terminarlo, estuvo tres años y pico y es verdad que en ese periodo se inauguraron esos monoblocks, donde básicamente se trasladaron Arquitectura, que dejó todo esto a Filosofía, que resultó una ampliación importantísima, también Ciencias Exactas (Ingeniería). Agronomía ya estaba allí y Económicas todavía no porque se va a trasladar más tarde, en otra etapa.

Había un alto nivel de repudio. Yo me acuerdo [que era centralmente] al "golpe", a la Intervención, a la negación de los mecanismos universitarios, a la derogación de la representación de los claustros universitarios en el gobierno. Y me acuerdo que una vez vino a ver la facultad Rafael Paz y los alumnos cuando nos anoticiamos hicimos desde la entrada de la facultad hasta donde está el bar, una fila, no alineados, sino todos amontonados, donde ellos caminaban en el medio, creo que querían visitar esta zona [se refiere a las instalaciones dejadas por la facultad de Arquitectura] y todos eran abucheos. Se tuvieron que ir. Bueno, ese es un hecho que me acuerdo.

Pero no ejercieron persecución, siguieron haciéndose los concursos con cierta regularidad. Yo al poco tiempo del golpe, gano el concurso de Ayudante Estudiantil en Prehistoria, [que] estaba a cargo en ese momento [de] Antonio Serrano; y, Wurchsmidt me nombró sabiendo de mi rol en toda la política universitaria. Y más adelante, ya egresado, cuando me presenté a un concurso para Historia del Antiguo Oriente, como Auxiliar Graduado o Auxiliar de Primera, también gané el concurso. Entonces me llamó a su despacho (yo no sabía qué iba a pasar ahí), me dio la designación, me dio la mano y me dijo: lo felicito. Y así se comportó con todas las personas. En esta universidad fue distinto el clima que se vivió en Buenos Aires y en otras universidades, donde las persecuciones fueron bastantes importantes.

Esta es una muestra de una contribución local a la historia de un periodo de nuestra Facultad y la universidad argentina, como así también nos familiariza con situaciones y protagonistas a partir del relato biográfico.

Hombre, Persona, Individuo. La determinación *oeconomica* del sujeto de derecho en la Constitución de Tucumán de 1820.

Romina Zamora
romina_zamora@hotmail.com
UNT- CONICET

Palabras clave: constitución, vecino, oeconomia, sujeto de derecho.

Resumen

En este trabajo, queremos acercarnos a la Constitución de la República de Tucumán de 1820 como texto normativo, más allá de la excepcionalidad de su contexto -la República soberana- y de la brevedad de su vigencia -menos de un año-. Las definiciones, explícitas o implícitas, que contiene sobre el sentido de la Constitución y la presencia de algunos temas tradicionales, en apariencia contradictorios con las nuevas ideas, ponen en duda si constitucionalismo y creación de un sujeto individual de derecho fueron dos elementos del mismo camino o dos caminos paralelos que podían no cruzarse más que en algún trayecto. Las particularidades de la Constitución tucumana de 1820 no se entendían tanto como parte del proceso emancipatorio y liberal sino que cobraban sentido dentro una mentalidad oeconómica, jurisdiccional, territorial, católica y refractariamente corporativa.

El texto tucumano, al igual que todas las constituciones iberoamericanas, garantizaba la libertad, seguridad, honra y propiedad de los ciudadanos. Pero, por debajo de las formulaciones constitucionales, no se articularon los mecanismos normativos para llevar adelante la protección de esos derechos, quedando más cercana a la órbita de los deseos que de los hechos. Incluso se incorporaron artículos operativos sobre temas puntuales que contradecían y, por eso, invalidaban, esos principios generales, sobre todo en materia tan sensible como la propiedad.

Bartolomé Clavero (2005, 2016a, 2016b) nos ha enseñado la diferencia entre nombrar al sujeto de derecho como *hombre,* como *persona* o como *individuo*. Para empezar, no eran sinónimos, como podríamos considerarlos ahora, sino que cada termino remitía a un significado diferente: *persona,* por ejemplo, era alguien e*n estado,* alguien que era reconocido como participante de alguno de los múltiples estatus de los que estaba compuesto el orden social. El texto constitucional de 1820 hablaba de "la calificación de las *personas* que han merecido la soberana confianza de sus pueblos" (1820, art. 2.2.1). Era atribución del Congreso "calificar las actas electorales" pero "sin mezclarse en la calificación de las personas", es decir, no tomarlas por menos de los que las había calificado soberanamente el pueblo. Esto equivalía a decir que, si el pueblo había *calificado personas* al punto de permitirles estar a cargo de la representación *popular* en calidad de diputados, el *cuerpo de diputados* no podía *descalificar a la persona*, considerándola menos de lo que era para negarle la dignidad de la representación.

Esto podía suceder solamente por un motivo: "si por algún hecho sobreviniente de los que degradan o infaman al *hombre* decayese el *concepto público" (*1820, art. *2.2.2)*. Parecería, a primera vista, que el *hombre* incluyera a la persona, que los *hechos que degradan al hombre* eran genéricos con relación a la *persona* integrante de un estatus. Pero en realidad era al revés, porque *persona*, en definitiva, podía ser cualquiera que integrase un estatus. Si pensamos en los estatus domésticos, *persona* era la mujer-esposa, *persona* era el hijo, *persona* era el criado o la criada, aunque en estatus degradados, porque cada estatus tenía capacidades jurídicas diferentes. Pero *hombre* era solamente el padre. El padre era el único que podía ser hombre, no sólo por sujeto masculino -un esclavo no era *hombre*- sino por ser dueño absoluto de su voluntad (Clavero, 2016a, p 58). Solamente personas-hombres podían integrar las actas electorales, es decir, solamente esas personas en las que confluían las calidades de vecino, padre de familia, propietario, católico, esposo, patrón de servidumbre y dueño de esclavos (Clavero, 2016b, p. 98). Fue ese sujeto político del orden, el vecino, el que iría a devenir en ciudadano como sujeto constitucional, mutación que se comprobaría en todo el orbe hispano (Lorente, 2010), rioplatense (Cansanello, 2003) y tucumano (Tío Vallejo, 2001; 2011).

El contenido del concepto de *hombre* se vuelve todavía más claro si lo comparamos con su utilización en el Reglamento de 1817. Este Reglamento no sólo ponía al *hombre* en primer lugar, incluso antes que la religión, sino que enumeraba los deberes del *hombre de Estado* (Reglamento, 1817, cap. 6). entre los que se hallaban el contribuir al sostén y a la conservación de los derechos de los ciudadanos". El capítulo sobre los derechos de los ciudadanos como miembros de la Soberanía de la Nación (cap. 4) no era el mismo que el de los deberes del hombre de Estado. *Ciudadano de la Nación* y *Hombres del Estado* no eran sinónimos, porque se trataba de cosas distintas. Mientras uno era una entidad -el hombre- el otro era una función- el ciudadano-.

El Reglamento definía qué era un *hombre de Estado*, quien, además de ser respetuoso de la ley, obediente de los magistrados, capaz de sobrellevar los sacrificios y de contribuir al sostén de los derechos de los ciudadanos y la felicidad del Estado, debía "merecer el grato y honroso título de *hombre de bien*". La forma de ser considerado *hombre de bien* era "siendo buen padre de familia, buen hijo, buen hermano y buen amigo". El hombre, y sobre todo el hombre sublimado, el hombre de bien, era un padre de familia inserto en una red lealtades (Clavero, 1990; Zamora, 2013).

Individuo como tal todavía no existía. Probablemente, el individuo no haya preexistido a esta cultura del constitucionalismo, y ni siquiera haya sido una precondición para su existencia, como quizás tampoco lo haya sido el liberalismo. Cuando el término aparecía, lo hacía remitiendo al integrante de un cuerpo, en especial cuando se trataba de un miembro de la principal corporación política tradicional, a la corporación de vecinos que componía la República. El individuo, señala también Clavero, cuando nace en sociedad, no es cualquier persona, sino que lo hace como *forma cualificada de persona* (2016b, p. 98). Cualificada en términos tradicionales, porque en este incipiente constitucionalismo rioplatense y tucumano, la novedad del *individuo* constitucional coincidía con el *vecino* tradicional. En términos de

representación, el término *individuo* aparecía, en la Constitución de 1819 tanto como en la provincial de 1820, en un lugar muy preciso: en el poder judicial. La figura de los jueces es la única que preexistía la división de poderes, y el gobierno tradicional de los vecinos tenía como función principal impartir justicia, esto es, la potestad *de decir derecho* distribuida en el cuerpo social (Garriga, 2004, p.11) Por ello, no es extraño que se haga referencia tácitamente al cuerpo de vecinos-ciudadanos que tradicionalmente componían el espectro de gobierno, cuando gobernar equivalía a administrar las relaciones de la ciudad -el regimiento- y administrar justicia. Especialmente, la Constitución tucumana reforzaba el carácter jurisdiccional del tribunal ordinario de justicia, ya que no estaba concentrando en pocos jueces una potestad, como en la Corte Suprema, nombrando a los jueces para que duren en sus cargos mientras durase su buena conducta, sino que las judicaturas eran anuales y los jueces salientes no podían integrar las listas de electores por los próximos tres años. De esta manera, la Constitución respetaba el derecho de todos los vecinos -y la carga pública- de *declarar justicia* (Constitución, 1820, art. 4.2.9).

En la Constitución de 1820, los diputados eran *personas* y los jueces eran *individuos*. Por más que el poder legislativo aparecía en primer término en el diseño institucional trazado por la Constitución, y el judicial en el último, los sujetos plausibles de integrarlos debían tener una jerarquía social que quedaba registrada de manera constitucional: los legisladores podían ser cualquier *persona* que haya merecido la confianza de los pueblos, esto es, su voto; pero los jueces eran p*ersonas cualificadas*.

En las dos cortes que creaba la Constitución de 1820, la Corte Suprema debía estar compuesta por *individuos*, y sólo así se refiere a sus miembros, quienes además debía ser abogados recibidos. Más sutilmente, el Tribunal Ordinario, el tribunal inferior que reemplazaba al Cabildo, debía estar compuesto por *individuos*, elegidos por ser *los más aptos* entre las *personas principales.* La jerarquización era mínima, pero existía. Natalio Botana observa la misma jerarquización al estudiar la Constitución de 1819, estructurando los poderes sociales sobre el poder moral de la clase letrada antes que -o encima de- el poder material de los vecinos (2016, p. 159). Por encima de ellos, Botana coloca al poder espiritual de la Iglesia católica y sus representantes, en parte confundidos con los letrados. Si, como ejercicio, situamos por encima del poder judicial al poder constituyente, bastaría con recordar la calidad de los diputados constitucionales tucumanos para corroborar esa jerarquía: dos curas rectores doctores en teología, un doctor en leyes y un vecino, el más apto entre las personas principales.

Los redactores de la Constitución nacional de 1819 -nueve curas, cuatro letrados y ocho vecinos- lograron usar perífrasis para no nombrar qué cosa eran -individuos, hombres o personas- los senadores. En cambio, lo definieron por la negativa: *ninguno* que no reuniera determinadas calidades podía ser elegido representante (Constitución, 2019, 2.1.5). El problema conceptual y sus soluciones diversas se hacía más patente en el capítulo sobre los derechos particulares, en donde había que definir, necesariamente, un sujeto. La Constitución nacional lo resuelve con el recurso del Estado, declarando los derechos para los *miembros del*

Estado como entidad corporativa o los *habitantes del Estado* como delimitación de espacio territorial. En cambio, la provincial no logró sintetizar una forma de nombrar a su sujeto de derecho, por lo que utilizó todos los recursos disponibles para hacerlo: *miembros de la Provincia, habitantes de la Provincia, todos, hombres libres, individuos, ciudadanos*. Solamente evitó utilizar el término *persona.*

En el capítulo sobre Derechos particulares, vemos un recurso gramatical de la Constitución provincial con respecto a la nacional, que termina siendo un recurso jurídico. Para hablar de la igualdad ante la ley, la Constitución nacional de 1819 declara que "*Los hombres son de tal manera iguales ante la ley*, que ésta, bien sea penal, perceptiva ó tuitiva, *debe ser* una misma para todos, y favorecer igualmente al poderoso que al miserable para la conservación de sus derechos" (1819, art. 110). Pero la Constitución provincial lo pone al revés y declara que "Cualquiera Ley, sea penal, preceptiva o tuitiva *es* una misma para todos y favorece igualmente al poderoso que al miserable, para conservar sus derechos, porque *ante la ley todos son iguales"* (1820, art. 4.2.2). Primero la ley y después, *todos*. No es sólo una inversión de términos sino, una vez más, una jerarquización de conceptos. Y *todos* no es sinónimo de *hombres,* ni de *individuos,* ni de *persona*s. Especialmente, si no perdemos de vista que, junto con las constituciones, cualquiera de ellas, seguían en observancia las leyes, estatutos y reglamentos "que hasta ahora han regido", en la indeterminación del sujeto del texto tucumano está implícita una indeterminación de derechos que, si en *hombres* generaba resquemores, en *todos* podía volverse lo suficientemente laxa hasta parecerse a *ninguno.* Las antiguas leyes, reglamentos y estatutos no eran iguales para *ninguno* porque eran diferentes para *todos.* En eso se basaba una de las mayores diferencias entre el orden antiguo, casuístico, y la codificación. La Constitución, sin codificación, seguía siendo oeconomica y jurisdiccional.

En las décadas iniciales del siglo XIX, la formulación de un sujeto constitucional de derecho seguía ligada a la supremacía del padre de familia-vecino-ciudadano. Para definirlo, la Constitución de Tucumán de 1820 no se nutría de la economía política con consecuencias jurídicas, sino del viejo criterio oeconómico. La constitución de la Nación Argentina de 1826 haría lo mismo al suspender los derechos de ciudadanía a "criado a sueldo, peón jornalero, simple soldado de línea, notoriamente vago o legalmente procesado" (Constitución, 1826, sección II, art.6). Así, el ciudadano sólo podía ser el padre de familia.

Hasta aquí, algunas de las particularidades de la Constitución de la República de Tucumán de 1820. Su materia no estaba hecha con los cristales precipitados de la economía política y del derecho público, sino con el barro de la oeconomia católica. Se trataba de una Constitución oeconomica, tal vez la única con estas características de todos los intentos constitucionales provinciales y nacionales del Río de la Plata, que contenía tantos sedimentos de un orden tradicional, que, más que residuos, componían la argamasa de una forma tradicional de comprender y de moldear la realidad política y jurídica de su territorio propio.

5 (c) Cuestión Social, Estado y Derechos Sociales

Este sub-eje constituye un espacio para develar y deconstruir, desde una mirada crítica, las nociones que tienen como centro al Estado pensado como organizador de la vida cotidiana de los sujetos, explorando las diferentes modalidades de este en relación con un desarrollo sustentable; cuestionando un espacio que se construye y reproduce a través de prácticas, estrategias y perspectivas sociales que generan desigualdad y pobreza. En ese contexto también se incluyen producciones relacionadas con la construcción de Ciudadanía y el análisis de los límites que enfrentan las políticas sustentadas en enfoques de Derechos que, al no lograr resolver los problemas sociales emergentes, no evitan que se generen oportunidades para el retorno de prácticas neo-filantrópicas como respuestas ante la cuestión social.

La aparición de un nuevo actor social en la educación de Catamarca, en el entramado de las relaciones entre el Estado y las representaciones sindicales en el año 2012

Gustavo Acosta
gacosta80@gmail.com

Resumen

En este trabajo busco poner de relieve la emergencia de un nuevo actor social educativo en la disputa por el salario y por mejores condiciones laborales para un sector de la población, como es el docente.

Lo realizo desde las narrativas de los actores, quienes a partir del conflicto entran en la escena pública de Catamarca con reivindicaciones específicas, transformando sus condiciones sujetivas.

La tensión, entre crecimiento económico y pobres condiciones materiales de vida de amplios sectores de la población en Catamarca, se expresa en la crónica desocupación de la provincia, y también en los ingresos de los trabajadores públicos, especialmente docentes.

Las propuestas salariales, emergentes de negociaciones entre distintos actores políticos –presumiblemente- antagónicos, implicó la ocurrencia de la protesta, con la aparición de un nuevo actor social.

Este actor disputó las realidades discursivas y prácticas, mientras se construye así mismo, por oposición y en el conflicto, que complejiza y denuncia las relaciones de dominación/ dependencia/ subordinación.

Actores, impulsando nuevas hechuras en las lógicas de pensamiento que desafían la creencia gubernamental y gremial de su natural hegemonía política.

Protesta y resistencia se articulan en la contienda por expresar, a cientos de trabajadores docentes en su forcejeo por ser escuchados.

Algunas notas sobre Catamarca

El nuevo actor social educativo habitó en el espacio conflictivo de las condiciones sociales, económicas y políticas de la provincia de Catamarca, emergente crítico de una matriz de dominación/ dependencia/ subordinación (en adelante m/d/d/s) el cual se reconoce en los procesos de reproducción social y construcción de la subjetividad del actor[301].

301 Mi perspectiva comprensiva de la subjetividad no se orienta a entenderla como una sola cuestión de modos de interioridad de la conciencia, por el contrario, considera que la subjetividad estaría elaborada, significada y nuevamente re-elaborada en la historicidad del Sujeto, en los marcos sociales, económicos y políticos que le son propios al individuo y a los colectivos sociales de los cuales forma parte (Acosta, G., 2015, p. 77)

Los rastros de la reproducción de la m/d/d/s vía la institucionalización y conformación de la subjetividad es posible encontrarlos en la materialidad de las decisiones que fueron tomando los sectores dirigenciales que administraron el Estado.

En la última década del siglo pasado, el modelo productivo en la provincia de Catamarca experimento antagónicamente un proceso de crecimiento económico[302] transformando la estructura productiva -radicación de capitales vinculados a la explotación de la gran minería y a la expansión de sectores agroindustriales[303]-; tensionándose con las desocupación y pobreza de la población que se expresan en los indicadores macro sociales[304] de amplios sectores de la ciudadanía.

Sectores dirigenciales que no pretendieron dar respuesta a las necesidades y expectativas de la ciudadanía, cuyos gestos políticos consolidaron la continuidad simbólica del patronazgo, a cambio de determinados bienes y/o servicios.

La conjugación de renovadas modalidades de pervivencia de la m/d/d/s, puso en escena una modernidad fragmentada, pero articulada desde la lógica del capital.

Los emprendimientos productivos, vinculados a la gran minería o a los agronegocios[305] olivicultura y soja se desarrollaron (des)vinculados) de propuestas educativas en los territorios y posibilidades laborales para la ciudadanía, en correspondencia con la subocupación en la administración pública[306].

Mientras Catamarca en 2006 más aportaba a las exportaciones del país, el salario docente se desplazaba de ser el cuarto mejor pago del país en 1997[307], a ubicarse octavo en 2006[308], y penúltimo en 2012[309].

De este contexto brota un nuevo actor social, disputando la materialidad del salario y confrontando la m/d/d/s.

Salario, representaciones sindicales y Estado

El docente de Catamarca, ha luchado..., pero también ha aceptado las objetivaciones salariales que surgieron entre los gremios y los sectores dirigenciales que administraron el Estado.

El conflicto por el salario, se tensiono en dos dimensiones objetivas de la sujetividad, por un lado la formación inicial del profesorado con la consiguiente internalización de las apropiadas normatividades para la reproducción del sistema, y por otro los ríos subterráneos

302 Ver Anexo, Gráfico N° 1
303 Ver Anexo, Gráfico N° 2
304 Ver Anexo, Gráficos N° 3 y N° 4
305 Ver Anexo, Gráfico N° 5
306 Ver Anexo, Gráfico N° 6
307 Ver Anexo, Gráfico N° 7
308 Ver Anexo, Gráfico N° 8
309 Ver Anexo, Gráfico N° 9

de la memoria colectiva que recorren evocaciones de jornadas de lucha y de protesta por mejores condiciones de trabajo.

En febrero de 2012, a pocos meses de haber asumido el nuevo gobierno provincial, la negociación salarial con los gremios docentes enciende la chispa del conflicto social. Los gremios docentes firmaron un Acta Acuerdo Paritaria avalando un 12,5 % de aumento para el sector, cuando los docentes de la provincia habían dado el mandato, a sus representantes, de lograr un 30 % o al menos un 25 %.

Gremios y gobierno no tuvieron en cuenta las ebulliciones que atravesaban a la ciudadanía, y en particular a la docencia, en sus reclamos por mayor participación y cambios en los gestos –materiales y simbólicos- de la clase dirigente.

La indignación recorrió las escuelas y los espacios de encuentro de los docentes, el primer reclamo se realizó en ATECa (Asociación de Trabajadores de la Educación de Catamarca) solicitando la revisión de lo acordado, la negativa respuesta gremial se realizó desde la creencia en la posesión de un poder omnímodo sobre los trabajadores docentes.

Gremios y gobierno no advirtieron que la sujeción de los actores a determinadas situaciones materiales y simbólicas no es una condición invariable de éstos.

Primero fueron veinte docentes, luego eran trescientos frente a la ATECa, se pedían mejoras en el porcentaje de incremento salarial, pero también irrumpieron históricas demandas respecto de la educación en la provincia, hijas de ese contexto social, económico y político indolente, impiadoso para con una ciudadanía (des)ilusionada de las promesas del progreso.

Los hechos se fueron suscitando, uno tras otro, objetivándose la sensación de traición de la intersindical (en adelante USSA[310]), eran señales en pos de un cambio de matriz en la gestión de la cosa pública.

La movilización por el reconocimiento como sujetos de derechos, se deslizó de una concepción individual de ciudadanía; a otra que disputo el reconocimiento del actor colectivo como cuerpo de ciudadanos, de ciudadanos organizados.

La indignación exaspera cuando uno de los referentes gremiales es nombrado en dos cargos docentes como titular, *"[…] el representante del gremio SUTECa, Juan Gerardo Godoy, fue titularizado en dos puestos docentes en escuelas del Valle Central. La titularización se rubricó el 22 de febrero pasado, un día antes de la negociación por el acuerdo salarial docente con la ministra de Educación"* (El Esquiú, 10 de marzo de 2012)

Los nombramientos se propagan como una saeta ardiente en el colectivo docente, *"[...] Para no perforar el techo del aumento, un funcionario propuso que se tome como referencia un cargo [...], porque de lo contrario el incremento debería ser de $ 2.000 o más. Quien llevó esa idea al laboratorio*

310USSA inter-sindical docente conformado por UDA –Unión de Docentes Argentinos-, SUTECa -Sindicato Unificado de los Trabajadores de la Educación de Catamarca-SADOP –Sindicato Argentino de Docentes Privados-, ATECa – Asociación de Trabajadores de la Educación de Catamarca.

salarial de la cartera habría sido nada más y nada menos que Eugenio Cano, integrante de la mesa de conducción de ATECA, hoy de licencia por razones políticas" (El Ancasti, 23 de abril de 2012)

Las narrativas periodísticas da cuenta del acuerdo, *"Otro papelón, [...] tanta mansedumbre. Porque hasta el jueves del papelón […], los gremios hinchaban el lomo embravecidos apenas les insinuaban la posibilidad de un aumento inferior al 30%. Se bajarían, en el mejor de los casos, al 25. De lo contrario, las clases no empezarían. [...]. Se desconoce el acontecimiento que tornó comprensivos a los aguerridos sindicalistas. Lo que sí se sabe es que el misterio les degeneró en un escándalo dentro de sus sindicatos, donde se los acusa de connivencia espuria con el Gobierno. […]. Ocurre que, aparte de los misterios del fin de semana, dos integrantes de la conducción de ATECA, el secretario de Prensa Eugenio Cano y el titular de la seccional Santa María Antonio Marcucci, integran el gabinete del correo del Zar. Lo de Quiñones es de lujo. […] La nueva secretaria general quedó pegada a la patronal en la primera negociación [...]. Es diablo el Carnaval. [...] Una se disfrazó de correo del Zar. A los otros todavía no se les entiende el disfraz. Algunos dicen que es de Judas. […]"* (El Ancasti, 26 de febrero de 2012)

La indignación se volvía furia, *"la gente está indignada, el repudio surgió espontáneamente y es generalizado. Más que un aumento es una burla"* (El Ancasti, 26 de febrero de 2012)

El conflicto, hizo crujir la matriz misantrópica que estructura la desigualdad de *borramientos, hundimientos, invisibilizaciones y silenciamientos* (Grosso, 2008), ella atravesó al gobierno y a los gremios incapacitándolos para atender y comprender las voces disonantes, creando de este modo a su opuesto, el nuevo sindicato docente, ADUCa (Asociación de Docentes Unidos de Catamarca).

El nuevo actor social

El encuentro y la movilización van conformando cambios en las identidades sociales y políticas de estos actores, la praxis política interpela sus sujetividades para no acudir a los llamados del orden social por parte de las autoridades gubernamentales y gremiales.

La protesta se convierte en lucha..., se disputa en las calles, en las plazas, en las escuelas, en las paredes pintadas, en los medios de comunicación, cuerpo a cuerpo en las salas de maestros y profesores..., no hay tregua, el contrato social está hecho añicos, los que deben reproducir la institucionalización, rasgan las relaciones de sujeción

La tiza se hace discurso, y la palabra se torna subversiva *"[…], nada más ruin […] es la persecución de los trabajadores por parte de los mismos gremios que se dicen representantes de los trabajadores; y un gobierno que se dice popular [...]"* (Comunicado de Prensa de ADUCa, marzo de 2012).

Gobierno y gremios buscaban disciplinarlos, y la desafiliación se hace masiva *"docentes presentaron masivamente su renuncia a ATECa, el servicio de Correo Argentino colapsó […]"* (El Ancasti, 12 de marzo de 2012)

La ATECa, refería *"Contra las bandas delictivas de la docencia […] esta conducción no tendrá contemplaciones […] responderán con su persona y sus bienes […]"* (El Ancasti, 26 de mayo de 2012).

La USSA, igual, *"la Intersindical docente quiere que se apliquen sanciones a los docentes agrupados en ADUCA"* (El Ancasti, 08 de mayo de 2012)

Por su lado, el Sub Secretario de Planeamiento Educativo José Ariza decía *"[…] 'el reclamo de ADUCa es una campaña del FCyS', 'la alianza Castillo-Brizuela del Moral es la que impulsa las acusaciones a este gobierno' [...]"* (El Esquiú, 29 de abril de 2012)

La violencia material se hace presente con pintadas y quema de cubiertas en las casas de los principales referentes del nuevo gremio..., el conflicto no tenía pausa.

Los docentes ingresaron en un claro proceso de (des)sujetación, *"[…] el gran pecado de la docencia es haberse atrevido a disentir, a salir de la mansedumbre y la obediencia ante lo que considera injusto"* (El Esquiú, 28 de abril de 2012)

ADUCa puso en evidencia el anquilosamiento de una dirigencia que se negó a mudar de prácticas.

Conclusión

La protesta y la resistencia, también son parte del orden simbólico y actúan conformando nuevas identidades sociales y políticas en los educadores, praxis política que resignifica las experiencias vividas para reconocerse parte de un nuevo actor colectivo desobediente.

La impertinencia de rebelarse ante las sujeciones, marca la escena pública, haciendo visible a los ignorados, quebrantando el interesado sosiego dirigencial.

La ADUCa desde la (in)sumisión inauguró un nuevo espacio de sentido, que interpela a los centros simbólicos de poder y es interpelada por su propia historia de compromiso ético-político.

Anexo de Gráficos y Cuadros

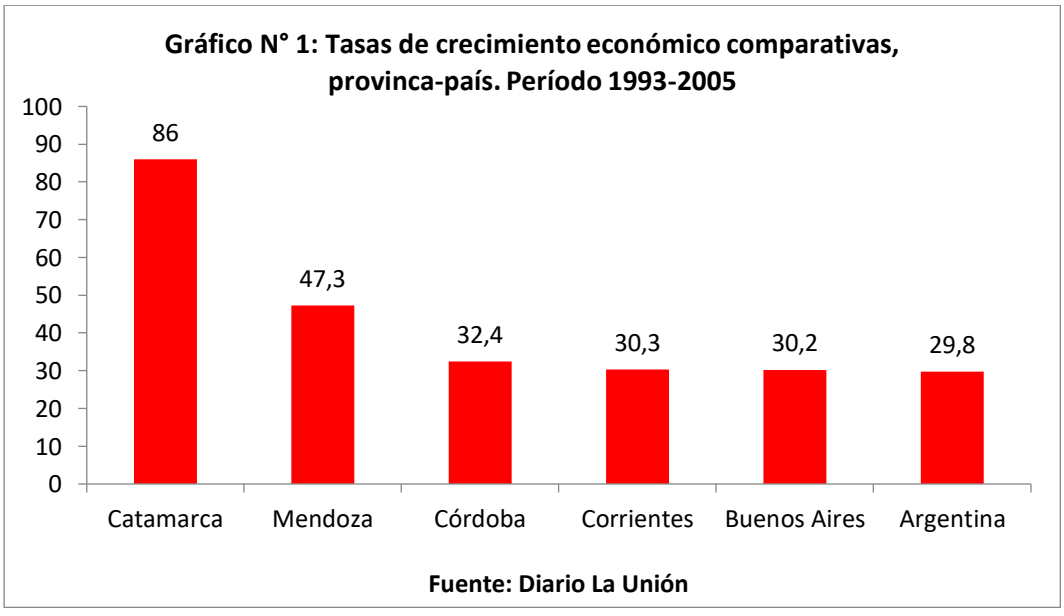
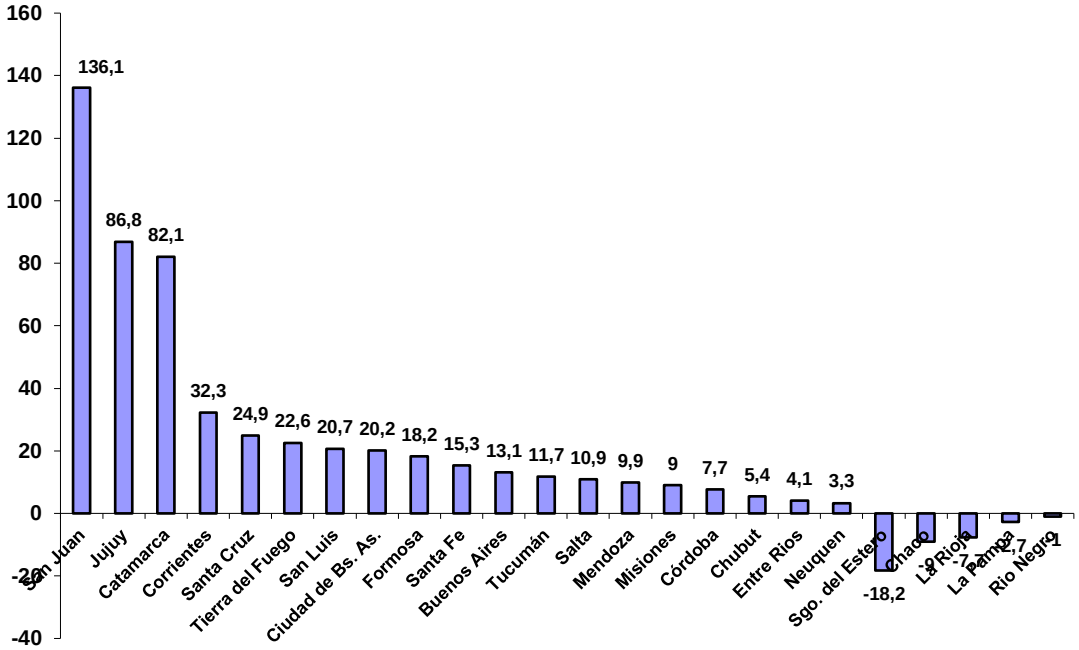
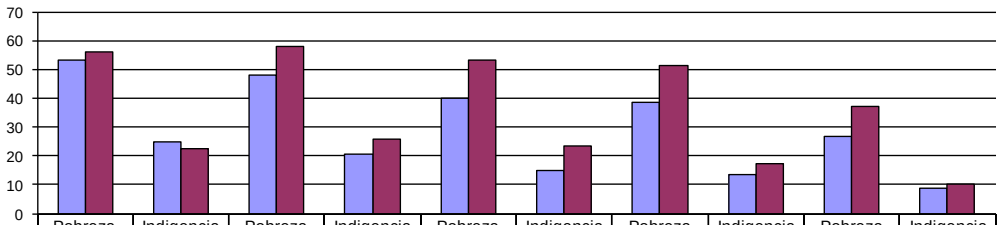


Gráfico Nº 2: Perfomance exportadora provincial, variación porcentual en las exportaciones 2005 vs. 2006



Fuente: IADER en base a datos del Indec y Ministerio de Economía

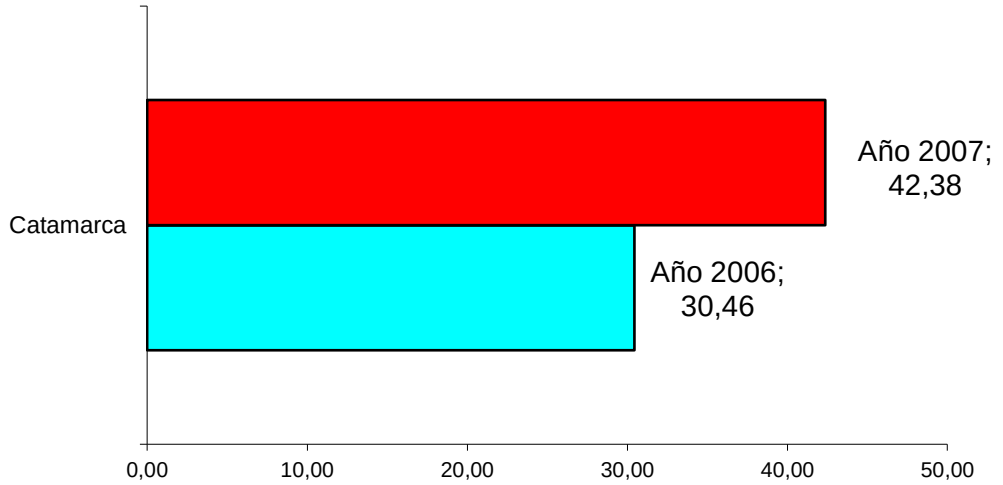
Gráfico Nº 3: Evolución comparativa de la pobreza e indigencia en Argentina y Catamarca período 2002-2006.



	Pobreza	Indigencia	Pobreza	Indigencia	Pobreza	Indigencia	Pobreza	Indigencia	Pobreza	Indigencia
	Año 2002		Año 2003		Año 2004		Año 2005		Año 2006	
Argentina	53	24.8	47.8	20.5	40	15	38.5	13.6	26.9	8.7
Catamarca	56	22.7	57.9	25.85	53.3	23.4	51.1	17.5	37.2	10

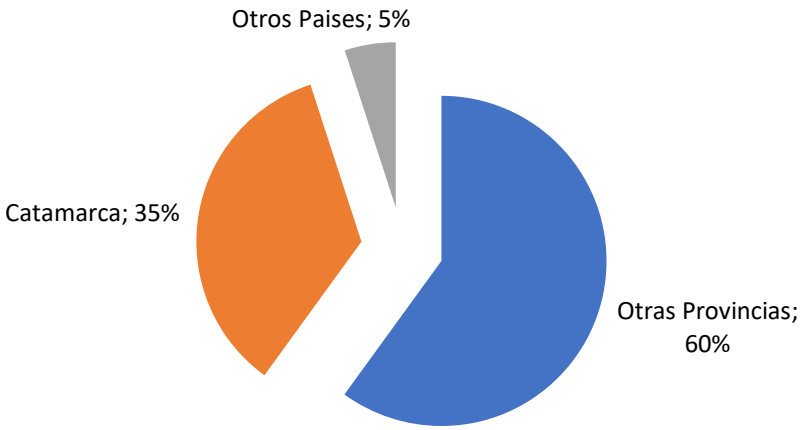
Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del Indec, Gobierno de Catamarca, Instituto de Estudios y Formación CTA

Gráfico Nº 4: Evolución comparativa de la población desocupada, subocupada y con planes Jefes/as en porcentaje de la PEA para el período 2006-2007



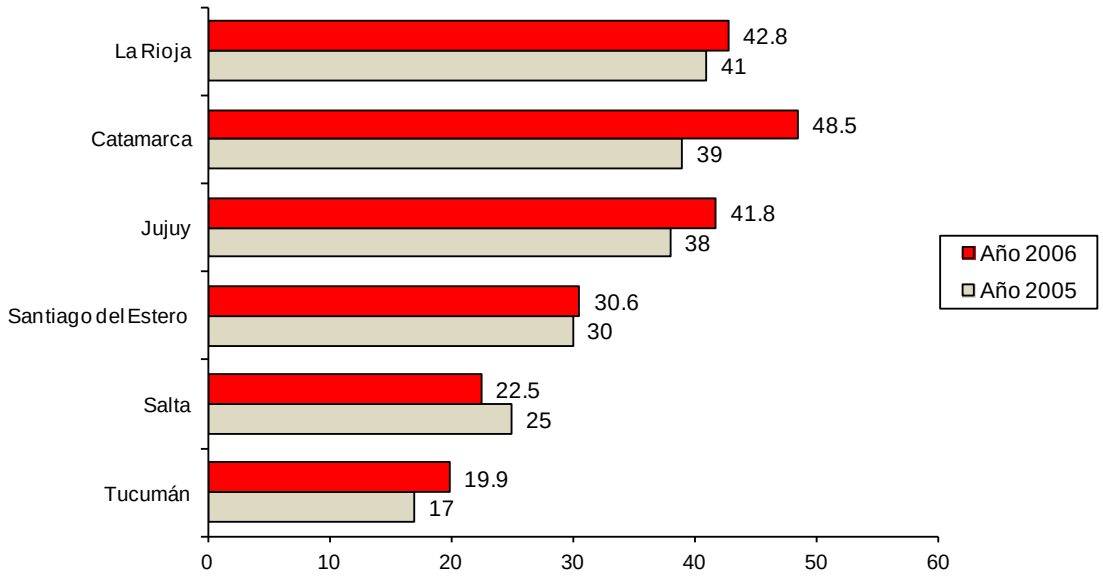
Fuente: Elaboración propia a partir de la información del Indec, Encuesta Permanente de Hogares

Gráfico N° 5: Lugar de procedencia de la mano de obra ocupada en los emprendimientos con diferimientos impositivos en la provincia de Catamarca en el año 2008



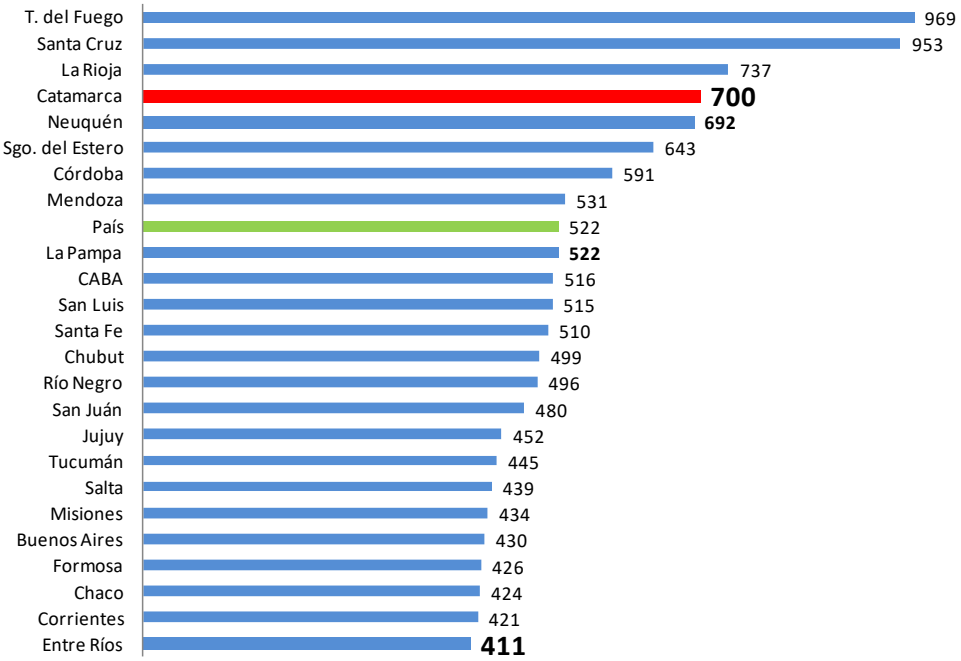
Fuente: Elaboración propia a partir del Registro Nacional de Trabajadores

Gráfico Nº 6: Evolución comparativa del porcentaje de empleados públicos por provincia en el NOA. Periódo 2005-2006



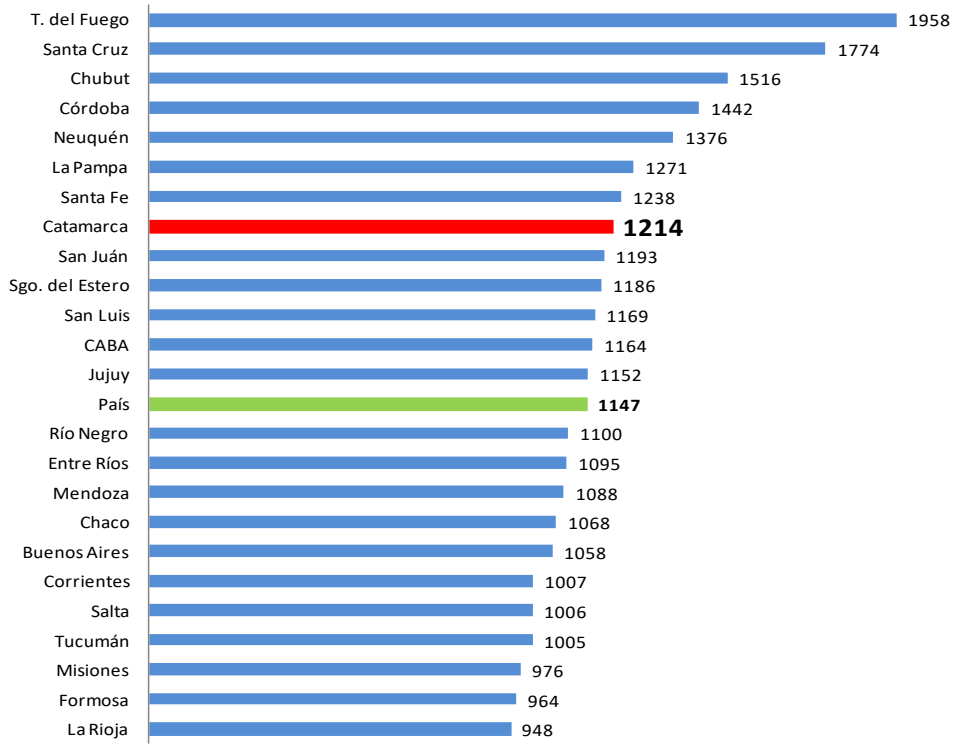
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos brindados por la Red Libertad

Gráfico N°7: Bruto de Maestro de Grado con 10 años de antigüedad aporte provinciales y nacionales, pesos corrientes, promedio anual por provincia. Año 1997

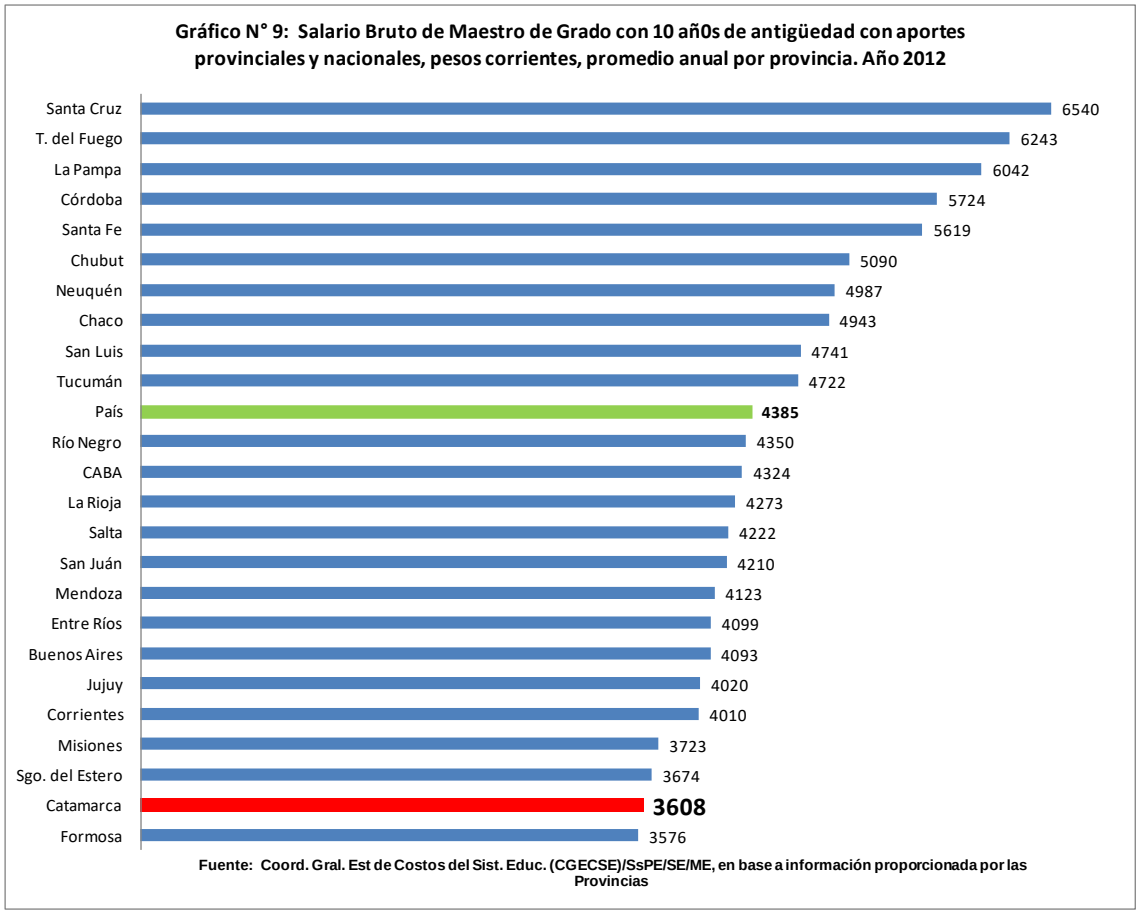


Fuente: Coord. Gral. Est de Costos del Sistema Educativo. Ministerio de Educación de la Nación (CGECSE)/SsPE/SE/ME, en base a información proporcionada por las Provincias

Gráfico: N° 8: Bruto de Maestro de Grado con 10 años de antigüedad aporte provinciales y nacionales, pesos corrientes, promedio anual por provincia. Año 2006



Fuente: Coord. Gral. Est de Costos del Sist. Educ. (CGECSE)/SsPE/SE/ME, en base a información proporcionada por las Provincias



Bibliografía

Acosta, G. (2015) El campesinado santiagueño y la disputa por la transformación de sus espacios de vida. Tesis inédita Doctorado en Ciencias Humanas. Catamarca: Universidad Nacional de Catamarca.

Auyero, J. (Abril, 1996) La doble vida del clientelismo político. Buenos Aires: *Revista Sociedad N° 8,* Universidad de Buenos Aires.

Berger, P. y Luckman, T. (1995) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bidaseca, K. (2010) *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: Editorial SB, Colección Paradigma Indicial.

Bourdieu, P. (1999a) *Intelectuales, política y poder.* Buenos Aires: Eudeba.

Bourdieu, P. (1999b) *Meditaciones Pascalianas*. Buenos Aires: Anagrama, Colección Argumento.

Brigido, A. M. (2006) *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Brujas.

De Imaz, J. L. (1977) *Los que mandan.* Buenos Aires: El Coloquio.

De Sousa Santos, B. (2006) *Reinventar la teoría crítica y reinventar la emancipación social.* Buenos Aires: CLACSO.

Garretón, M. A. (2002) La transformación de la acción colectiva en América Latina. Santiago de Chile. *Revista de la CEPAL N° 76*.

Grosso, J. L. (2008) "Luchas interculturales y políticas del conocimiento. La intrahistoria poscolonial de la educación" en *Universidad y Sociedad*, publicación de la Cátedra de Estanislao Zuleta de la Universidad del Valle, Santiago de Cali, en imprenta.

Maldonado-Torres, N. (2007) "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Iesco/Pensar/Siglo del Hombre Editores.

Fuentes Documentales

Diario El Ancasti

Diario El Esquiu

Comunicados de Prensa de ADUCa

La construcción de la otredad barbárica en los debates de las políticas de ESI

Carlos Damian Acosta
Miguel Esparza
Claudio Urbano
José Yuni
CITCA- CONICET (Centro de Investigaciones y Transferencia de Catamarca-
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina).

Palabras clave: Educación Sexual Integral – Barbarie – Neoliberalismo y Religión.

Resumen

Desde el momento en que la Educación Sexual Integral (ley 26.150) se instaló en las agendas del sistema educativo en el año 2006, en el campo social se produjeron un conjunto de debates orientados a determinar quién tendría la legitimidad para establecer la naturaleza, orientación y alcance de sus contenidos. Diferentes sectores, tales como las Familias, el Estado y la Iglesia reclamaron su potestad para establecer los sentidos y alcances de la ESI, iniciando pujas por el control de esos conocimientos y afirmar su propia perspectiva. Cada sector adoptó una estrategia montada desde diferentes saberes, hibridando perspectivas religiosas con argumentos científicos o filosóficos.

Los discursos disidentes reinterpretan la naturaleza y alcance del enfoque de derechos que subyace a la norma jurídica. Estos discursos antagónicos recrean otras disputas de tipo ontológico y reviven debates relacionados con el carácter moralizador de la educación y la cuestión de los límites de la libertad de enseñanza y de conciencia. Nuestro objetivo en esta presentación es reconstruir las tensiones en torno a la enseñanza de la educación sexual que se plantea públicamente (desde las políticas socio-educativas) como una propuesta emancipadora en una sociedad desigual y violenta, que colisiona y disputa sentidos a una filosofía de valores conservadores. Esa disputa se produce en el marco de una estrategia pragmática en la que las instancias del poder estatal habilitan simultáneamente ambas posiciones, sin arbitrar en la contienda, ni utilizar la coerción de la legalidad que le es propia.

El trabajo es parte de una investigación en proceso orientada a dar cuenta de la construcción del orden (sexo-genérico) escolar en la escuela media, analizando el papel que los diferentes actores sociales ponen en juego en la puesta en acto de la ESI y el modo en que sus prácticas y discursos los ponen más lejos de la legalidad y legitimidad del mandato legal y más próximos al discurso del orden conservador.

La ESI entre el neoliberalismo y la religión

Con la sanción de la ESI se promovió un enfoque responsable, integral y multisectorial de la educación sexual de las/os adolescentes y jóvenes. La Escuela ocupa un lugar central como uno de los ámbitos específicos para avanzar hacia la transformación de prácticas culturales,

fuertemente arraigadas, que profundizan las desigualdades y obstaculizan el desarrollo integral y pleno de lxs adolescentes y jóvenes. Esta responsabilidad conlleva la revisión de los propios prejuicios en la comunidad educativa y afianzar el conocimiento científico en torno a la sexualidad (Morgade, 2006).

La publicación de los Lineamientos Curriculares (2008) transformó los principios de la ley en propuestas programáticas para que la ESI pudiera implementarse en el marco de los proyectos institucionales, Después de una brecha sin avances prácticos, entre 2012 y 2015 comenzaron una serie de capacitaciones masivas a docentes de varias provincias, que alcanzó a 89.400 docentes y directivos, de 37.400 escuelas de gestión pública y privada. Desde que asumió el macrismo, esta política no tuvo continuidad deviniendo en un desfinanciamiento casi del 50%.

El año 2018 estuvo marcado por los movimientos sociales relacionados con los derechos sexuales, a partir del proyecto de ley de interrupción voluntaria del embarazo (IVE). El sector de docentes a favor de esta iniciativa, utilizaron la instalación del tema en la agenda pública para incorporarlo como contenido de sus clases. En tanto que otro grupo de profesorxs, acompañadxs por sectores de la iglesia salían a las calles a pedir ESI para no llegar a la instancia de la IVE. Lo paradójico fue que, al no aprobarse la IVE reformularon su discurso bajo el lema: "Educación sexual sí, ideología de género no" cristalizados en el movimiento "Con mis hijos no te metas" declarados en contra de la enseñanza de ESI. Estos colectivos denunciaban que la ESI era un espacio de perversión, transmisión de pornografía, naturalización de la homosexualidad, entre otros aspectos.

Las Familias se constituyen como un sujeto político que compite con la Escuela por la sexualidad de lxs sujetxs institucionalizados. Al encontrar un sistema educativo vapuleado por la reorganización (sobre todo ideológica), una política de ESI desfinanciada y una sociedad incomoda por la incomprensión del curriculum, el proceso desemboca en el debilitamiento de la autorepresentación escolar (Castoriadis, 1997). Al mismo tiempo, el ascenso de una sociedad de consumo coherente a las lógicas neoliberales termina por conducir a la apatía y la indiferencia política de los ciudadanos, lo que también se ve expresado en la paulatina y sistemática erosión del Estado (Herrera, 2007).

La aparición de un bárbaro, el discurso cristiano de con mis hijos no te metas.

Un punto interesante y a la vez conflictivo que surgió en la transición del Estado de Bienestar al Neoliberal allá por el 2015, fue la aparición (o visibilización) de grupos sociales en contra del movimiento feminista "Ni una menos" originado en Argentina. Estos grupos, aún sin nombre pero con valores fuertemente arraigados en el cristianismo son quienes hicieron popular el término "ideología de género" como respuesta a cualquier avance legislativo en términos de igualdad de género y respeto a la diversidad (Amorim y Salej, 2016; Miguel, 2016; Nascimento, 2017 en Cornejo-Valle, 2017).

Este tránsito de la posición estatal no es inocente ya que el cambio de un tipo de políticas pensadas para la sociedad en su conjunto, a una que reduce al máximo su intervención en lo social, deja a la "Enseñanza de la sexualidad" en una crisis aún más grande de la que no pudo zanjarse en el pasado. En lo social reaparecen grandes movilizaciones entre quienes sostenían las conquistas de los derechos sexuales (matrimonio igualitario (ley 26.618), ley de identidad de género (ley 26.743), adopción de parejas del mismo sexo) y los actores sociales ultraconservadores.

Tarducci (1999) señala que el movimiento conservador es una reinvención del radicalismo religioso de los sesenta con la exacerbación de la moral sexual como elemento central de la definición de la propia creencia y de la identidad grupal. Se enfatiza la separación biológica y conceptual de los sexos; la infravaloración de la mujer; la visión de la propia doctrina como "una respuesta a la confusión de la identidad masculina y a la ansiedad derivada del quiebre en el binomio de género". Todo ello se expresa bajo el paraguas conceptual de la "familia" como término clave al que, desde finales del siglo XIX, se han venido aferrando las corrientes fundamentalistas para luchar contra la emancipación de las mujeres en primer lugar, y contra los derechos LGBT cuando estos pasaron a formar parte de las agendas políticas (Cornejo-Valle, 2017). En el caso particular del catolicismo optó por usar la expresión "ideología" en su sentido marxista como una estrategia consciente de la influencia del lenguaje en la formación de la opinión pública (López-Trujillo, 2006). Denuncia el carácter ilusorio del término "género" en cuanto construcción social.

Por su parte, destacados representantes de la Iglesia Católica (y otras) hacen declaraciones homófobas y sexistas amparados en la libertad de expresión, más allá del respeto que ellos mismos reclaman a otros colectivos. La libertad de las mujeres para decidir sobre su propio cuerpo se identifica con el terrorismo. Mensajes apocalípticos acusan a las personas y movimientos LGBT de pretender o ser responsables del fin de la humanidad. La igualdad se presenta como una aberración antinatural. Y en esta inflamación discursiva se va construyendo el pánico moral como "amenaza al orden social en sí mismo o a una concepción idealizada (ideológica) de alguna parte de tal orden social" (Thompson, 2014). En nombre del orden, la autoridad, la naturaleza y los poderes establecidos legitiman actos destructivos y violentos y obturan el acceso de lxs jóvenes al conocimiento de sus derechos sexuales.

La ESI como posibilidad de emancipación

Siguiendo el pensamiento de Adorno (1998), a este montaje discursivo de los sectores anti-derechos cabría atribuirle el carácter de nueva "barbarie", ya que actúan poniendo trabas a la evolución de nuevas fronteras. Son complacientes con el orden existente y en nombre del orden, la autoridad y los poderes establecidos legitiman actos destructivos y violentos. Esta barbarie contemporánea se caracteriza por el odio hacia lo distinto, a lo que escapa de los márgenes de la hegemonía del binomio sexo-género. Este discurso es capaz de generar los

mecanismos para encorsetar las vidas de lxs sujetxs al orden del desconocimiento y la represión de la sexualidad.

Entonces ¿qué sentido tendría la ESI en la formación? Adorno propone la educación como instancia para avergonzarse acerca de la inequidad social, la violencia y el sometimiento. En tal sentido, la ESI podría pensarse como una herramienta para suprimir al máximo la tolerancia a la discriminación, para crear espacios que promuevan la diversidad, el conocimiento de sí y el respeto por la otredad. El principio de autoridad que genera el derecho a castigar y las formas arcaicas de enseñar quedarían invalidados, ya que el autoconocimiento y la comprensión de la diversidad requieren procesos otros, que escapan a la lógica del castigo.

Se vuelve necesario un tipo de escuela que no reproduzca las divisiones específicas de origen clasista (y sexista) en su estructuración (Adorno, 1998), sino que mediante una superación de los prejuicios hacía lo diferente y la apropiación de derechos sexuales desde la niñez, se forje una posible evolución hacia la emancipación. En este "hacer capaz" para llegar a "aprender motivadamente" la educación se ve limitada para lograr los propios presupuestos de la emancipación, ya que concretar una sociedad libre, viene determinada por la falta de libertad en la misma sociedad (Adorno, 1998).

La noción de autonomía según Adorno (1998) juega un papel importante, como la capacidad de darse a sí mismo ley. La sociedad formará a las personas mediante incontables canales e instancias de mediación dentro del modelo impuesto dentro del par hombre/mujer y las relaciones de poder desigual que de ella emanan. Es en esta configuración en la que se muestra la propia conciencia, en tanto que las personas acaban tragándolo y aceptándolo todo (Adorno, 1998) si no conquistan su autonomía. Una terceridad se torna imperiosa para distanciar a lxs sujetxs y permitirles cuestionar esa cotidianeidad.

En conclusión, las instituciones defensoras del orden conservador tienen en común algo: están de acuerdo con el modelo hegemónico de la heterosexualidad que sostiene la desigualdad. Todas ellas procuran el control de los cuerpos desde una perspectiva moralizante. Y no están lo suficientemente preparadas para asumir que se vive en sociedades plurales, diversas e injustas. Por el contrario la ESI terminó por cristalizar más de una lucha social depositada como esperanza en la Escuela, siendo el lente que desnaturaliza a la sociedad anestesiada. En este tiempo en el que las instituciones pierden credibilidad, el miedo a la libertad termina siendo el obstáculo más grande para emanciparse de la injusticia. La ESI se constituye así en una alternativa emancipatoria que renueva el compromiso de la escuela con la noción de justicia social.

Bibliografía.

Adorno, T. (1998) Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Ediciónes Morata. Madrid.

Castoriadis, C. (1997) El avance de la insignificancia. Eudeba. Buenos Aires.

Cornejo-Valle, M. (2017) La "ideología de género" frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. cadernos pagu (50), 2017:e175009 ISSN 1809-4449

Herrera, D. (2007) Escuela y ciudadanía: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autoreflexividad. Estudios Pedagógicos. Colombia.

López-Trujillo, A. (2006) Prefacio. In: CPDF. Lexicón de términos ambiguos y discutidos sobre familia, vida y cuestiones éticas. Palabra. Madrid.

Morgade, G. (2006), Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, nº 24, Buenos Aires.

Tarducci, M. (1999) Fundamentalismo y relaciones de género: "aires de familia" más allá de la diversidad. Ciências Sociais e Religião, Porto Alegre.

Thompson, K. (2014) Pánicos Morales. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Buenos Aires.

La Canción como puerta al saber histórico y como herramienta de reflexión cultural

Gabriela Raquel Agüero
gabiraq@hotmail.com
Espacio para la memoria y difusión de los derechos humanos
"La Escuelita de Famaillá"

Palabras clave: poesía; canción, detenidos-desaparecidos; memoria

La acción del arte en los períodos históricos que comprenden el Operativo Independencia (1975/1977) y la Dictadura Militar Argentina (1976/1983) no se redujo a una mera expresión estética, ya que la censura existente en ese momento generó un efecto rebote: una necesidad extrema de expresar lo vivido, lo tangible de esa realidad que oprimía. Quedaron registros artísticos que detallan esos momento precisos, especialmente poéticos y narrativos, cuyas características testimoniales nos relatan un pedazo de lo externo e interno de la vida de su autor.

Recurriendo a las poesías escritas por detenidos-desaparecidos en los períodos mencionados, se desarrollan talleres en "La Escuelita de Famaillá", Espacio para la memoria y difusión de los derechos humanos y primer centro clandestino de detención y desaparición de personas de nuestro país, instalado durante el Operativo Independencia,logrando que los visitantes del espacio, la mayoría alumnos de escuelas secundarias, puedan transitar la historia desde la mirada del arte. Talleres que no sólo contemplan lo literario, lo biográfico de su autor y el contexto que rodea la obra, sino también la revalorización de la palabra como vehículo de las vivencias que perduran a la muerte de su autor y como voz que desbarata ese silencio impuesto. Esa palabra acompañada por un ingrediente especial: la música.

La posibilidad de que lo alumnos puedan apropiarse del arte como una herramienta de denuncia social, desde una práctica vívida e inmediata, poniendo voz a aquellas poesías que hablan de un mundo que pareciera cercano y, a su vez, lejano a sus experiencias adolescentes, llevó a la construcción de canciones basadas estrictamente en las poesías seleccionadas. El canto ha sido una práctica ancestral y comunitaria, que fortalece lazos creando diversas experiencias, no sólo musicales, sino también de conexión con el entorno natural y ante todo con el otro. En los talleres se busca realzar el contenido poético que le permite a los alumnos adentrarse en la significancia del arte como un puente que conecta con la historia, que posibilita la libertad de expresión, que los aglutina con sus pares en la acción misma de esa experiencia musical y los invita a debatir sobre la sociedad de ese momento, la que los contiene y la que ellos esperan construir.

Cantando logran una inmediata memorización de la letra apoyada en la melodía. La canción permite reflexionar conceptos fundamentales como: los derechos humanos, la función social del arte, democracia/dictadura, libertad de expresión/censura, memoria e identidad, el pensamiento político y la actividad militante.

La selección de las poesías responde a un criterio pedagógico, de modo que el contenido literario pueda ser interpretado por alumnos de diversas edades escolares y de diversos trayectos educativos. Este criterio está abocado a posibilitar la interpretación de las figuras retóricas, debatir dichos contenidos y compartir las sensaciones y emociones que les despierta la poesía trabajada. A partir del análisis obtenido, la poesía es combinada con un ritmo musical seleccionado previamente por el docente de acuerdo a su métrica. Se exploran los diversos ritmos latinoamericanos como un elemento importante para trabajar la memoria y la identidad de nuestra cultura. Éstos son ejecutados por los alumnos por medio del cuerpo, para luego ensamblar los versos de la poesía con una melodía compuesta especialmente para la misma, logrando como trabajo final una interpretación vocal lo más cercana al contenido que relata.

En conclusión, la canción se convierte en un cuenco de diversos aprendizajes que los alumnos transitan. Por ende, el arte sirve de antesala para cualquier conocimiento y genera una visión menos fragmentaria de dichos períodos históricos.

Bibliografía

Agüero Jorge de la Cruz…[et al].(2005). *Palabra viva. Textos de escritoras y escritores desaparecidos y víctimas del terrorismo de Estado. Argentina 1974-1983.* Ciudad de Buenos Aires: SEA. Sociedad de Escritoras y Escritores de la Argentina.

Gustavo Tisocco. *Homenaje a poetas ausentes.* http://homenajesapoetasausentes.blogspot.com/2007/05/

Ana Jeger.(2017). *Palabras quedan: Maurice Jeger.* Tucumán: La Palta, comunicación popular. https://lapalta.com.ar/derechos-humanos/2016/6/8/palabras-quedan-maurice-jeger

El Proyecto Político Educativo de la Provincia: tendencias y desafíos pedagógicos

Isabel Cristina Amate Perez
isabelamateperez@gmail.com
Ministerio de Educación de Tucumán

Palabras clave: Plan Estratégico del Bicentenario- Políticas públicas- Inclusión- Calidad educativa

Desde el año 2016, el Ministerio de Educación implementa el Plan Estratégico del Bicentenario (2016-2020) que sostiene principios rectores, explicitando los sentidos y los modos en que el proyecto jurisdiccional define al Sistema Educativo. Los principales desafíos en el diseño e implementación se orientan a mejorar la inclusión y la calidad educativa.

El reto de la inclusión educativa, implica garantizar las condiciones necesarias para el acceso, la permanencia y el egreso de la educación obligatoria al conjunto de la población. En lo que respecta a Educación Primaria, las tasas de cobertura y de egreso alcanzan el 98% en nuestra provincia. La educación secundaria presenta mayor complejidad. Si bien la cobertura de este nivel es amplia, datos estadísticos revelan que aún es significativa la distancia entre los estudiantes que ingresan a la escuela y los que finalizan.

En estos años, se han puesto en marcha programas que intervienen en dos sentidos: por un lado, se ha innovado en los modelos organizativos y pedagógicos de las instituciones educativas y, por otro lado, se implementaron programas que contribuyen a resolver las principales problemáticas que generan abandono en la escuela.

En este sentido se crearon formatos pedagógicos innovadores para atender la diversidad de contextos. Uno de ellos, es la **Nueva Escuela para Adolescentes-PLANEA**, que surge en colaboración con UNICEF. Entre las notas distintivas que caracterizan el modelo podemos destacar: la enseñanza y aprendizaje por proyectos, organización de equipos interdisciplinarios, la evaluación a nivel institucional y el trabajo en red entre escuelas. **"Escuelas Rurales Mediadas por TIC"** es otro modelo pedagógico centrado en propuestas de enseñanza a través de entornos virtuales y otras metodologías mediadas por tecnologías. Se localizan en aulas de escuelas rurales donde los estudiantes desarrollan actividades acompañados por un tutor.

También, en escuelas de alta montaña, se implementó la **Escuela Multinivel.** Este novedoso modelo, incluye una unidad pedagógica-administrativa de funcionamiento desde el Nivel de Educación Inicial, la Educación Primaria y la Educación Secundaria, realizando un trabajo articulado de modo intra e inter nivel.

Paralelamente, el acompañamiento a las trayectorias reales de los estudiantes para garantizar trayectorias continuas y completas, implica un trabajo sostenido a nivel

institucional y también el armado de redes hacia afuera de la escuela. A los tradicionales espacios de tutorías académicas se ha sumado un importante programa de apoyo escolar.

El proyecto **"Salas Maternales. Maternidad y Paternidad Adolescentes. El Derecho a la Educación"** consiste en la apertura de salas maternales en escuelas secundarias de gestión estatal, con el propósito de disminuir el riesgo de deserción escolar; ya que se observó que la maternidad y paternidad adolescente constituye una de las principales causas de abandono. Esta experiencia se asienta en un enfoque que considera a los niños de 0 a 3 años como sujetos de derechos y reconoce la corresponsabilidad del Estado, la comunidad y la familia en la promoción y protección de sus derechos.

En esta gestión, evaluar las acciones que se desarrollan tiene un gran valor político porque posibilita tomar decisiones y reorientar acciones con la intencionalidad de promover la mejora, por eso se tiende a **consolidar una cultura de la evaluación**. Se participa en diferentes instancias de evaluación que contribuyen a focalizar los aprendizajes que se promueven en la provincia y poder compararlos a nivel nacional, regional e internacional. Según los datos aportados por las evaluaciones Aprender, en la provincia se han alcanzado mejoras significativas en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y en Lengua. Los resultados expuestos, permiten realizar el análisis de las buenas prácticas que vienen sosteniendo las escuelas y el compromiso de los diferentes actores institucionales en las evaluaciones de la calidad. Se incorporó una evaluación jurisdiccional que incluye, como eje de evaluación, el desarrollo de proyectos acerca de la relación escuela - comunidad, entre otros aspectos.

Sin lugar a dudas, la agenda contemporánea y los intereses de los adolescentes y jóvenes implica incorporar nuevos contenidos tales como Educación digital, específicamente Programación y Robótica, Educación Ambiental y Educación para la igualdad, que se consideran temas centrales en la agenda global. En este sentido se dieron importantes avances; las instituciones educativas tienden a ir resignificando estos contenidos, así, Programación y robótica, se ha incluido como espacio curricular en los nuevos planes de estudio de las escuelas secundarias. Esto es un hito histórico para la educación en materia de promoción de la alfabetización digital. A su vez, desde el Centro de Innovación de la provincia, se creó LUDUS-Club de Robótica, orientado a profundizar aprendizajes y experiencias de programación y robótica desde el nivel inicial.

La participación estudiantil constituye también un contenido formativo que enriquece la formación ciudadana y política. Existe una fuerte apuesta **por promover espacios de participación estudiantil** a través de **Parlamento Juvenil**, y promoviendo encuentros que buscan el fortalecimiento de los **Centros de estudiantes** como órganos genuinos de participación democrática en las instituciones escolares. Además, desde el año 2017 se puso en funcionamiento el **Gabinete Estudiantil G21 Sos Gobierno**, con el fin de dar protagonismo a los estudiantes en definiciones de política pública. Se propone como una herramienta de participación directa de alumnos, de entre 5 y 25 años del Sistema Educativo de Tucumán que permite a los estudiantes debatir, discutir y consensuar sobre diferentes temáticas de la

educación, el sistema educativo, la escuela y la comunidad; con las autoridades del Ministerio de Educación.

Uno de los sentidos claves en este proyecto educativo es el de educar para el **desarrollo local y fortalecimiento de la identidad**. La intención es promover una educación que parta del reconocimiento de lo propio, de las condiciones particulares del lugar, y que desde allí se vincule a un contexto más amplio, y se integre al mundo con posicionamiento global. En relación al acto educativo, "lo local" está vinculado con la especificidad de lo situado: sus tradiciones, sus manifestaciones culturales y los modos de resolver su existencia y sustentabilidad en relación con el mundo. Una educación orientada al desarrollo local y sustentada en la dinámica social contextualizada de una comunidad (parajes o pueblos rurales, una ciudad, una provincia, un país) resulta permeable, respeta y potencia las diferencias, estimula experiencias identitarias, y al mismo tiempo, promueve la construcción de una cultura común, una historia y experiencia universal compartida. Se busca defender una educación inclusiva, articulada y dialógica, que valora lo propio, lo local y abre puertas al mundo globalizado.

En conclusión, en un contexto de brutal desfinanciamiento por parte del Estado Nacional, el Estado provincial realiza una inversión sostenida y creciente en Educación, posibilitando que esta gestión política lidere procesos de innovación. De este modo se evidencia un giro diferencial con respecto al proyecto educativo de Nación.

Un proyecto educativo no es solo un conjunto de medidas o programas que se implementan, es sobre todo el proyecto civilizatorio de una sociedad; lo cual implica definir qué tipo de ciudadanos y de subjetividades estamos formando, y para qué Nación. En este sentido el desafío para la agenda educativa es profundizar, consolidar modelos educativos que den respuesta a las problemáticas y a las demandas de las jóvenes generaciones y de los sectores sociales menos incluidos.

Implementación de políticas integrales considerando el Programa Centros de Desarrollo Infantil (CDI) en la provincia de Tucumán.

Emilia Aranda
emi.aranda92@gmail.com
María Belén Palacio
Ministerio de Desarrollo Social

Palabras clave: Niñez – Integralidad – Programa Centros de Desarrollo Infantil

Introducción

Hay un gran consenso entre las Organizaciones Internacionales acerca de que el desarrollo de una persona durante los primeros años de vida (desarrollo infantil) impacta en gran medida en el resto de ésta. "Durante esta etapa se construyen las bases del futuro de cada niño, de su salud, bienestar y educación. Por eso es necesario que en esta etapa todos reciban oportunidades que permitan una vida plena y productiva y el ejercicio de sus derechos. Asegurar el acceso a un sistema de protección social de calidad desde el comienzo puede hacer una diferencia en el desarrollo de los niños y niñas, y con ellos, de toda la sociedad. Con intervenciones tempranas, las inequidades y disparidades sociales pueden erradicarse. Naciones Unidas reconoce la importancia de la primera infancia, e incluyó el desarrollo temprano en los Objetivos de Desarrollo Sostenible" (UNICEF, 2016).

Estos principios se enmarcan en la Convención de los Derechos de niñas, niños y adolescentes (1989), la cual significó un cambio de paradigma en cuanto a la mirada sobre el niño, ya que vino a romper con la lógica del Patronato. Por otro lado, empieza a considerar a niñas, niños y adolescentes como Sujetos de Derechos, y ya no, como solo sujetos de cuidado.

En este contexto, es indudable que en Latinoamérica se han producido cambios importantes en la manera de concebir la niñez. En este sentido, "esta transformación se conoce, en la literatura especializada, como la sustitución de la "doctrina de la situación irregular" por la "doctrina de la protección integral", lo que en otros términos significa pasar de una concepción de los "menores" como una parte del universo de la infancia como objetos de tutela y protección segregativa, a considerar a niños y jóvenes como sujetos plenos de derecho" (Beloff, 2009).

Teniendo en cuenta este nuevo enfoque, entenderemos a las políticas públicas de primera infancia "como el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que, en un momento determinado, tanto los ciudadanos como el propio gobierno consideran prioritarios (Tamayo Sáez, 1997)" (Repetto, 2012).

En esta línea, Acuña y Repetto, plantean que son tres los escenarios posibles que se presentan en la región latinoamericana con respecto a lo que se propone coordinar cuando se habla de políticas integrales: 1) el conjunto de las políticas sociales, 2) un subconjunto de

intervenciones sociales (protección social) y 3) un programa de gran escala y alta visibilidad social.

El primer escenario es aquel de un alcance amplio. Se trata de un sistema integral macro, en el que los intentos de coordinación abarcan el conjunto de lo que en cada país se denomina gasto social. "Para lograr esto deben involucrar a una heterogénea cantidad de ministerios y organismos estatales con recursos y fuentes de poder muy diversos entre sí" (Acuña C. y Repetto F., 2010).

El segundo escenario es el de alcance intermedio. Este se refiere a un sistema integral meso, es "aquel donde la atención se centra en coordinar lo que en cada país comienza a llamarse la "protección social" (Acuña C. y Repetto F., 2010).

El tercer escenario alternativo es el de un alcance acotado, un sistema integral micro que "tiene como campo privilegiado de coordinación pro-integralidad, dentro de la política social, los denominados "programas de transferencia condicionadas […] estos programas requieren la coordinación principalmente con aquellas áreas del gobierno responsables de generar la oferta de los servicios de salud y educación, dado que se trata de componentes esenciales de estos programas pero que no están bajo su directa responsabilidad" (Acuña C. y Repetto F., 2010).

Argentina adhiere a la Convención de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, sancionando la Ley Nacional de "Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes" Nº 26.061. Siguiendo este enfoque la provincia de Tucumán, promulga la Ley Provincial de "Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes" Nº 8.293. En ellas se conforma el Sistema de Protección Integral, marco de acción de las decisiones (programas, políticas públicas, etc.) dirigidas a ese grupo etario.

En este contexto, surge el Programa Centros de Desarrollo Infantil, el cual está reglamentado por la Ley Nacional Nº 26.233, que los define como *"espacios de atención integral de niños y niñas de hasta CUATRO (4) años de edad, que además realicen acciones para instalar, en los ámbitos familiar y comunitario, capacidades que favorezcan la promoción y protección de los derechos de niños y niñas*". Cabe mencionar que en Tucumán se cuenta con una Resolución Nº 1687/4 de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia.

Objetivo

Analizar la implementación de políticas integrales considerando el Programa Centros de Desarrollo Infantil (CDI).

Metodología

Se realizó un estudio exploratorio-descriptivo, mediante un proceso de triangulación entre pares. Para la recolección de datos, se implementó la búsqueda de bibliografía, recopilación documentada y entrevistas semi estructurada con seis referentes de niñez en la

provincia de Tucumán. Se presentan conclusiones preliminares de un análisis crítico sobre la implementación de los CDI.

Resultados

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos considera que "las políticas de niñez deben ser elaboradas e implementadas con una amplia participación de todos los sectores involucrados en materia de niñez, buscando una visión integral y holística. Este carácter integral, multifacético, multisectorial y participativo que debe tener la Política Nacional para la Niñez —tanto en el momento de su formulación, como en el proceso de implementación, monitoreo y evaluación de la misma— requiere determinadas condiciones de coordinación tanto horizontal (intersectorial) como vertical (entre niveles de gobierno), y a un ente responsable de la coordinación, así como los mecanismos adecuados para ello, además de claridad sobre las funciones y las competencias de cada uno de los actores involucrados. Precisamente esta coordinación permitirá que puedan adoptarse políticas integrales y complementarias, que incrementen la efectividad de las intervenciones públicas en la garantía y protección de los derechos de la niñez" (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2017).

En esta línea, el Programa Centros de Desarrollo Infantil, establece en la ley 26.233, como principal actor responsable de su implementación al Ministerio de Desarrollo Social a través de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAyF), posibilitando "la interacción con otras instituciones" (Art. 8). Como indica la Comisión Interamericana de Derechos Humanos "un abordaje efectivo de estas problemáticas implica que en el proceso de planificación y de respuesta necesariamente concurran y colaboren diversos sectores e instituciones. La participación y la coordinación intersectorial e interinstitucional son cruciales, involucrando a los diversos Ministerios e instituciones con alguna responsabilidad en materia de derechos de la niñez.

Sin embargo en el proceso de implementación de los CDI, el principio de integralidad no se aplica, ya que avalar la interacción no es garantía de un un compromiso real y concreto de las instituciones (como establece la Convención). Por ejemplo, en el CDI ubicado en la localidad de Lules, el Ministerio de Educación no designa docentes y la articulación con el Ministerio de Salud es informal, a través una doctora que trabaja en el CAPS de dicho lugar.

Por otro lado, la creación de estos centros responde a diferentes demandas que corresponden al contexto socioeconómico en el que se insertan. En este sentido, en el CDI Casa Cuna es una reconversión de lo que fue el jardín materno infantil que funcionaba en dicha institución, en contraposición al CDI de Lules que se crea para contener a los hijos de cosecheros de la zona.

Según cómo nace la propuesta de creación de cada CDI es cómo se determina de quién es la responsabilidad de la implementación diaria (más allá de que siempre debe rendirse

cuentas al Departamento de Centros de Desarrollo Infantil de la SENAyF). Por un lado existen CDI cuya gestión dependen de la SENAyF, por otro lado están aquellos cuya gestión podría llamarse "co-gestión" debido a que dependen tanto de la SENAyF como también de alguna Sociedad Civil, alguna Comuna o Municipio.

Por ejemplo, el CDI de Casa Cuna como el de Delegación Sur, dependen de la SENAyF. Esto se debe a que ambos dependen de ella en el organigrama institucional. El resto de los CDI son parte de lo que se denominó "co-gestión". El Centro ubicado en Amaicha del Valle depende de la comunidad indígena, cabe mencionar que en este momento el Cacique de esa comunidad es el Delegado Comunal por lo que el CDI depende de la Comuna. Siguiendo con Los Pocitos y Los Nogales ambos de Tafí viejo, el primero depende del municipio y el segundo de la comuna.

Por otro lado, para el funcionamiento de los CDI Ángeles de María y Club de Madres de la Costanera se realiza un trabajo articulado entre la SENAyF y Organizaciones de la Sociedad Civil (siempre y cuando cuenten con personería jurídica).

Discusión

Puede observarse, que a pesar del gran paso que se dio en cuanto a lo legal aun, hasta hoy, los ministerios no incorporan del todo a la primera infancia como una problemática aunque debería ser abordada entre todos, teniendo en cuenta los beneficios que implica invertir tiempo y recursos en esa porción de la población.

Si bien, dentro de este ministerio se encuentra la Secretaría creada específicamente para esta área, asumirla como la única responsable es ignorar la legislación internacional que enmarca a la niñez hoy en día.

Resultaría más productivo, diseñar políticas con una mirada y una implementación integral, es decir, que establezca un órgano de autoridad y coordinación con el fin de lograr mayor organización, eficacia y eficiencia pero también que comprometa de manera real a las distintas áreas del estado que tienen competencia en la primera infancia y la niñez en general

Bibliografía

Acuña C. y Repetto F. (2010). Los desafíos de la coordinación y la integralidad de las políticas y gestión pública en América Latina. Buenos Aires.

Beloff, M. A. (2009). Los derechos del niño en el sistema interamericano. Buenos Aires.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2017). Hacia la garantía efectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes: Sistemas Nacionales de Protección.

Repetto, F. y. (2012). Coordinación de políticas, programas y proyectos sociales. Buenos Aires.

UNICEF. (2016). Para cada niño, el mejor comienzo .

Doz Costa, S. J. (5 de Marzo de 2018). (E. Aranda, Entrevistador)

Dale, L. S. (16 de Diciembre de 2017). (E. Aranda, Entrevistador)

Décima, V. (3 de Diciembre de 2018). (E. Aranda, Entrevistador)

Esteban, P. M. (30 de Noviembre de 2018). (E. Aranda, Entrevistador)

Galip, M. J. (3 de Enero de 2018). (E. Aranda, Entrevistador)
Tirado, D. S. (7 de Diciembre de 2017). (E. Aranda, Entrevistador)

Estado, Exclusión y Ciudadanía en Disputa. Conformación de Identidades Colectivas en Villa Soldati, CABA

Sandra Raquel Avalos
penelopeav1966@gmail.com
Universidad Nacional de Quilmes

Palabras Clave: Exclusión, Territorio, Ciudadanía, Estado

Resumen

Al abordar la cuestión de la vivienda urbana no podemos dejar de lado un aspecto crucial: la importancia que asumen las políticas públicas en la producción de hábitat informal. Considerando lo que plantea Zunino (2006), los cuerpos gubernamentales que intervienen sobre el espacio urbano, en casos como el analizado, están constituidos por una serie inestable de relaciones sociales, en un flujo constante de cambios en tanto cada parte despliega estrategias y tácticas para alcanzar sus propios fines.

Esto provoca una permanente migración hacia lugares que finalmente pueden habitar, ya que expulsados por el propio Estado que, quizás sin planificarlo, les permite habitar en lugares residuales, sin condiciones urbanas adecuadas y, por tanto, poco aptos para ser habitados. Es entonces, en este proceso de habitar y construir una respuesta colectiva en la que, los excluidos, van construyendo una identidad propia, singular.

Se va constituyendo así de permanente expansión de las llamadas Villas a partir de la creciente oferta de trabajo en las principales ciudades del país. Esta es la razón por la cual las villas se siguen expandiendo. De esta forma, las políticas de corte liberal son las que van llevando en conjunto con la expansión territorial a la evolución de estos sujetos que, durante el proceso histórico se constituyen en villeros sin ser percibidos como ciudadanos con plenos derechos (Romero: 2007).. Una vez ubicados en el territorio de las villas de Soldati, hay fuerzas en movimiento, que van transformando a los sujetos y de esta forma les brindan identidad.

Pero hay en este hecho un factor contradictorio en sí mismo: hay personas que conforman grupos y que sostienen lazos prebendarios con el Estado y esto dificulta la formación de identidad de los distintos grupos que habitan en la Villa dado que, a pesar de que comparten algunos aspectos comunes entre ellos sus acciones para conseguir mejoras se presentan como fragmentadas e incompletas.

La urbanidad construye fronteras que van a cristalizar en el territorio en verdaderos ghettos. Pero de alguna manera, la experiencia colectiva, al cambiar el Rol del Estado comienza a generar en los habitantes de estos asentamientos informales un cambio que hace que los habitantes se sientan parte de un todo a partir del cual construyen identidad.

¿Cómo fue posible este proceso? Fueron los programas culturales del Estado en los barrios (Murga, Fotografía, coros y otros) los que despiertan en los habitantes ideas de grupo,

comunidad y sentido de pertenencia local y barrial que los representa y los convoca. Pero este proceso ya estaba en marcha, no es provocado instantáneamente. Históricamente al hacer ciudad, se construye la alteridad urbana: existe un nosotros urbano, conformado por quienes habitan en urbanizaciones formales y tienen acceso a condiciones de vida digna. Por otro lado, encontramos a los otros: aquellos que habitan donde pueden en las condiciones que puedan construirse. Surgen así nuevas experiencias que se suman a la realidad construida y planificada por el Estado.

La mediación escolar como estrategia para la resolución pacífica de conflictos. un camino para construcción de ciudadanía para niños y jóvenes de las escuelas tucumanas

Silvia Fátima Beltrán
Natalia E. Quiroga
nequiroga74@yahoo.com.ar
María Claudia Rodríguez
Diego Tavella
Departamento de Mediación, Ministerio de Educación de Tucumán

Palabras clave: Mediación, Conflictos, Ciudadanía, Abordaje Institucional

A partir de la creación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206., en el capítulo II, en Fines y objetivos de la política educativa nacional, queda explicitado que la formación ciudadana debe ser una de las prioridades para planificar las acciones dentro del sistema educativo, en su artículo N° 11 "*Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad,* ***resolución pacífica de conflictos,*** *respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural*" (LEN; 2006)

Es por esto, que el Departamento Centro de Mediación, dependiente del Ministerio de Educación, trabaja en pos de este objetivo en su artículo N° 123 inc j *"Desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos"*. (LEN; 2006).

Es oportuno mencionar que el Consejo Federal de Cultura y Educación hace referencia en la Resolución Nº 62/97, los propósitos de un Sistema de Convivencia en la escuela, entre los que se incluyen:

- Promover conductas respetuosas hacia el conjunto de actores del proceso educativo de acuerdo con las responsabilidades que se desprenden de los diferentes roles que deben desempeñar
- Promover el reconocimiento de los conflictos como situaciones inherentes a la interacción de personas, renunciando a la intención de soslayarlos, tendiendo a encontrar alternativas que intenten transformar la solución de los conflictos en actos educativos.
- Promover actitudes de cuidado hacia el patrimonio escolar, endientes a lograr el sentido de pertenencia a la institución.
- Procurar que los procesos de construcción e internalización de las normas escolares sean permanentemente los criterios de convivencia escolar democráticos con los sistemas de normas y valores que imperan en la sociedad.

Así también, haciendo referencia a la Ley provincial de Educación N° 8321, en su Capítulo II de los Fines y objetivos de la política educativa, en su Art.9° Inc. 3, que continúa con la promoción de una cultura de la paz, con estrategias específicas para prevenir y resolver

conflictos. (Promover una cultura para la paz y la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, para la prevención y resolución pacífica de los conflictos).

El Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán crea con el Decreto 13/5 (Med) del año 2015, el Departamento Centro de Mediación donde aprueba sus Misiones y Funciones.

Respecto a la Misión, establece el *entender en la prevención y resolución de conflictos en el Ministerio de Educación en los que se encuentren involucrados agentes de esta dependencia y de las comunidades educativas.*

Destacándose entre las funciones las siguientes: mediar en conflictos, monitorear acuerdos, desarrollar acciones de prevención, capacitar, asesorar en el diseño de proyectos institucionales específicos sobre mediación, promover la creación de centros de mediación estudiantil, entre otras.

La presencia del estado en las escuelas Tucumanas

El Departamento Centro de Mediación en sus acciones, promueve la cultura de la paz, considerando a los conflictos, como verdaderas oportunidades para generar cambios y transformaciones, que impacten en los diferentes contextos escolares.

Sabemos que la escuela transversaliza diferentes acciones para la construcción de una sociedad cada vez más solidaria y tolerante, más justa y respetuosa de la diversidad, más igualitaria y menos violenta, que requiere el aprendizaje y desarrollo por parte de los diferentes actores institucionales de habilidades sociales, o lo que la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud denominan "habilidades para la vida".

Se pueden definir como las aptitudes necesarias para enfrentar de una manera positiva y eficaz los desafíos de la vida diaria y la convivencia pacífica.

Las habilidades para vivir son innumerables y es probable que su naturaleza y definición difieran en distintos medios y culturas. Sin embargo, existe un grupo esencial de ellas, muy relacionadas entre sí, que son el centro de diferentes iniciativas para la promoción de la salud y el bienestar de niños y adolescentes en diferentes contextos.

Pensamiento crítico y creativo
Comunicación eficaz
Habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales
Capacidad para tomar decisiones
Conocimiento de sí mismo
Manejo adecuado de las emociones y la tensión
Capacidad de empatía

El presente trabajo incluye el diseño de los abordajes institucionales que realizamos en las escuelas provinciales de todos los niveles y modalidades, como estrategia para instrumentar a todos los actores que integran las comunidades educativas.

Como Departamento, se considera a la mediación como una forma pacífica para poder abordar los conflictos. Es un proceso voluntario, que, con la intervención de un tercero neutral, buscan soluciones conjuntas a un conflicto determinado. Para los mediados, este proceso requiere de confidencialidad, voluntariedad y cooperación, en un marco de respeto, diálogo y escucha activa. Para el mediador requiere poner en práctica, la confidencialidad, la neutralidad, flexibilizando el proceso para hacer que los mediados encuentren una posible solución.

Modalidad de Trabajo:

La modalidad de trabajo en las escuelas, será mediante talleres participativos con docentes y con estudiantes. En ellos la aplicación de técnicas participativas, formarán parte de las herramientas más significativas para mejorar las relaciones interpersonales y el clima institucional.

Buscaremos dejar capacidad instalada, para que cada institución pueda resolver sus propios conflictos.

Desarrollo de Talleres:

La propuesta de implementación de talleres permite que el equipo técnico del Departamento Centro de Mediación tome mayor contacto con la realidad institucional.

Primer Taller **DIAGNOSTICO PARTICIPATIVO**

Permitirá conocer cuál es la mirada que los docentes y autoridades de la escuela tienen sobre "lo que sucede en el establecimiento". El generar un espacio de trabajo con un grupo heterogéneo de la institución colabora a no quedar pegado a una sola "versión" de lo que acontece en la escuela. El poder crear un árbol de problemas desde la mirada del conjunto, nos brinda mayor conocimiento de los aconteceres institucionales como así también mayor claridad de las partes involucradas en los conflictos visibilizados y la posterior jerarquización de los mismos.

Segundo taller **COMUNICACIÓN CON TÉCNICAS GRUPALES**

Este taller estará dirigido a devolver al grupo herramientas que ayuden a fortalecer los vínculos, favoreciendo mejores mecanismos de comunicación y generando instancias más operativas entre los integrantes.

La generación de grupos operativos de los actores educativos, es la clave del buen desarrollo de una gestión institucional, el permitir que se generen nuevos roles y mayor movilidad de los mismos, que descubran cuales son las conductas estereotipadas de los miembros institucionales, orienta la implementación de este segundo taller.

Tercer Taller **ABORDAJE DE SITUACIONES CONFLICTIVAS**

Mediante la herramienta de la Mediación, se propone estrategias de intervención que esclarecen roles y funciones para trabajar situaciones conflictivas institucionales. En este espacio, son los docentes quienes aplicarán estas nuevas herramientas. Paralelamente a este taller, se inicia la capacitación de los estudiantes, en Mediación y habilidades para la Vida.

Es importante destacar que existen escuelas, donde la selección de los estudiantes es de diferentes edades, otras consideran a los estudiantes que más problemas de conducta han evidenciado, pensado este espacio como instancia donde se los posiciona desde un lugar positivo dentro de las dinámicas institucionales.

Etapas de Trabajo en las Escuelas**:**

Capacitación de la mayoría de los actores institucionales involucrados.

Información/participación de los padres y no docentes/otros actores de la comunidad educativa.

Modalidades

Trabajo en el aula en torno a la temática de acuerdo al nivel educativo.

Definición de responsables, tiempos, modos de trabajo.

Definición de espacios y tiempos para talleres, las reuniones quincenales entre el Equipo coordinador y los mediadores, etc.

Modalidades de organización del grupo.

Formación del grupo que sostendrá la propuesta institucional, del Centro de Mediación Estudiantil

Difusión general y puesta en marcha del Proyecto

Etapas

Etapas en el diseño e implementación institucional

Difusión en la escuela

Creación del Centro de Mediación estudiantil

Acompañamiento del departamento

Temporalización del proyecto de Mediación Escolar

Primera fase: Elaboración del protocolo y formación a un grupo de alumnos y docentes que formarán parte del equipo de mediación estudiantil. Buscando que esta estrategia se considere dentro de los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC).

Segunda fase: divulgación de la mediación dirigido a tutores y equipo docente. Instancia de articulación de esta herramienta, con los proyectos institucionales que tiene la escuela (en caso de poder vincularlos)

Tercera fase: Divulgación del Centro de Mediación Estudiantil entre el alumnado

Puesta en marcha de la mediación con el protocolo consensuado

Bibliografía

Resolución Ministerial Nº 510/5 (MEd). San Miguel de Tucumán, 31 de mayo de 2012.

Resolución Ministerial N° 25 /5 (MEd). San Miguel de Tucumán, 01 de febrero de 2013.

Decreto Acuerdo Nº 13/5 (MEd). San Miguel de Tucumán, 20 de mayo de 2015.

García Costoya, M. (2005), *Orientaciones para el diseño e implementación de proyectos*. Buenos Aires, Argentina. 1 a. edición – 2ª reimpresión Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2005)

Quiroga, Natalia y Costas Mirtha (2014), Postitulo Pedagogía y Educación Social *Grupos y Equipos de Trabajo*. Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Socioeducativas, Buenos Aires Argentina (2014)

Suárez P. (2008). *Pazatiempo*. Salta, Argentina. CriSol Ediciones.

Roger Fisher, W. U. y Bruce P. (1993). *Si … ¡De acuerdo! Como negociar sin ceder.* Colombia. Ed. Nomos S. A.

Caram, M. E., Eilbaum, D. T., Risolía M. (2006). *Mediación Diseño de una práctica*. Buenos Aires, Argentina. Librería Histórica Emilio J. Perrot.

Diez F, Gachi Tapia (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Editorial Paidós.

Albornoz Kokot, J. P. *Mediación U*. Recuperado de http://www.albornozkokot.com

Alcances de los Programas de Formación y Empleo en los jóvenes. Un análisis del Programa Ingreso Social con Trabajo y su conversión al Programa Hacemos Futuro

Alejandra Carolina del Castillo
delcale@hotmail.com
CONICET, Facultad de Filosofía y Letras- UNT

Palabras clave: Programas de Formación y Empleo- Jóvenes- Educación- Trabajo

Los jóvenes son un segmento poblacional principalmente afectado por las transformaciones en el mercado de trabajo de la región latinoamericana. Estudios sobre la temática en América Latina coinciden en que estos han sido y continúan siendo, a pesar de la mayor cantidad de años promedio de escolaridad, uno de los segmentos más perjudicados por los procesos de apertura económica, crisis financieras y ajustes estructurales (CEPAL, 1997, PNUD, 2010).

Dentro de este sector, los/as jóvenes provenientes de los hogares más pobres son los que enfrentan mayores desventajas. Las tasas de desempleo de este grupo suelen duplicar o más a las de los jóvenes no pobres, a lo que se suma la baja calidad y escasa productividad del trabajo al que pueden acceder (Jacinto, 2004; Saraví, 2009).

Frente a este problema, ciertas teorías de inspiración neoliberal sostienen que las causas están asociadas al desajuste entre las capacidades y competencias laborales de los jóvenes y los nuevos puestos y perfiles que demandan las empresas en un contexto de profundos avances productivos (BID, 1998; Banco Mundial, 2008). La educación sería entonces la mejor garantía de empleabilidad e integración social para los jóvenes[311]. Implícitamente se coloca en los propios trabajadores, en este caso los jóvenes, la responsabilidad de su desocupación o inserción precaria dada su escasa o nula calificación.

Los programas de formación y empleo (PFE), como parte de las respuestas que el Estado desarrolló frente ante problemática –aunque no se dirigen exclusivamente a los jóvenes-, tienen su base de sustentación en estos postulados[312]. Promueven, en sus distintas modalidades, la terminalidad educativa, la formación profesional y/o la inserción laboral con el propósito de contribuir a la formación de "capital humano" y "capital social" y mejorar las condiciones de empleabilidad (Tokman, 2003; Weller, 2005).

311 Otras teorías plantean que el problema radica en las trabas que fijan aquellos mercados de trabajo regulados por instituciones laborales muy rígidas, las cuales ponen límites a la libertad contractual pero también a los procesos de entrenamiento, experiencia y formación laboral de los jóvenes en el campo del trabajo. Promueven y defienden, para ello, una serie de medidas de flexibilización y promoción del empleo juvenil. Éstas, contradictoriamente, ya han sido y siguen siendo aplicadas –tanto en el país como en la región-, sin que se hayan alterado los problemas de empleo que afectan a los jóvenes, principalmente los que se encuentran en situaciones de pobreza (Salvia, 2008).

312 Hay autores que hablan de formación para el trabajo y otros de formación profesional. Jacinto (2016) utiliza el término políticas de educación, formación y empleo.

Este tipo de programas combinan las condicionalidades educativas y/o laborales con la asistencia económica formando parte también de los denominados programas de transferencias de ingresos condicionadas. Estos, a partir de la década de 1990, se han impuesto en América Latina como la forma principal de atender a la población en situación de pobreza y con problemas de empleo, garantizando un nivel básico o mínimo de ingresos monetarios (Rodríguez Enríquez, 2011).

Distintas investigaciones sobre las PFE, durante la década de 1990, identificaron una multiplicidad y fragmentación de programas de formación que operaban de manera simultánea, impulsados por agencias estatales u organizaciones sociales (Herger, 2008). Herger (2008) sostiene que fueron utilizados como herramientas sociales asistencialistas, generando un "mercado de ilusiones a corto plazo" y un circuito de capacitación de baja calidad. Jacinto (2008) coincide en que, prácticamente, ninguna de las acciones emprendidas promovió vínculos con la educación formal. En el caso de los jóvenes en condiciones más extremas de vulnerabilidad, los estudios refieren que difícilmente logran acceder a los programas o sostener su participación en ellos (Jacinto, 2013).

Esta modalidad luego empalmó con los programas de empleo implementados desde la década del noventa pero con mayor magnitud con la crisis de 2001-2002. Se sucedieron distintos programas centrados en el empleo directo o transitorio, que sólo vieron modificado su nombre y algunos de sus requisitos (Arcidiácono, 2012). Algunos estuvieron dirigidos especialmente a los jóvenes, como Jóvenes por Más y Mejor Trabajo, y otros a toda la población activa. Si bien estos tuvieron –y tienen- una importante función en la percepción de recursos monetarios para afrontar gastos y consumos, no modificaron las condiciones de precariedad de la que parten sus beneficiarios ni les brindaron, en la mayoría de los casos, recursos para aspirar a puestos en el mercado de trabajo formal.

En la bibliografía referida a las PFE se asiste a una discusión sobre las rupturas y continuidades a partir del período de la posconvertibilidad. Algunos autores, por un lado, consideran que se asiste a un cambio cualitativo en términos de las concepciones acerca de la inserción laboral, en los modelos institucionales y en las tramas de relaciones entre las distintas PFE pasando del paliativo al sistema de protección social (Jacinto, 2016). Otros sostienen que más allá del cambio a nivel de los enfoques - empezaron a reconocer los condicionantes macro-estructurales y las diferencias de oportunidades- continúan centradas en el impulso de acciones compensatorias al proceso de exclusión creciente (Heger, 2008).

En el caso del Programa "Ingreso Social con Trabajo con sus dos líneas programáticas "Argentina Trabaja" y "Ellas Hacen", hoy devenidos en "Hacemos Futuro", se lo presentó como un nuevo modelo de PFE. El objetivo de la primera línea era la inclusión socio-laboral a través de la creación de puestos de trabajo, fomentando la organización cooperativa, y de la segunda la inclusión social de mujeres jefas de hogar desocupadas que sufran violencia de

género y vivan en barrios de vulnerabilidad[313]. La diferencia con los anteriores programas estaría en que incorpora una perspectiva multidimensional e integral de derechos. La posterior conversión al Programa "Hacemos Futuro" a partir del 2018 se trataría de una regresión al anterior modelo de PFE en el sentido de que los postulados y condiciones se alejan de una concepción de economía social y solidaria y se acerca a la economía tradicional centrada en el trabajo individual.

Partiendo de estas consideraciones el presente trabajo busca analizar los siguientes aspectos: 1) las continuidades y rupturas en las PFE a partir del Programa "Ingreso Social con Trabajo"; 2) los alcances de su posterior conversión al Programa "Hacemos Futuro", 3) la incidencia de ambos momentos del programa en la situación educativa y laboral de los jóvenes en la provincia de Tucumán. Se propone también indagar en un grupo de titulares, de 18 a 25 años, las características de las contraprestaciones que realizaban, y sus motivaciones, y las incidencias que reconocen en términos laborales, familiares y sociales.

En términos metodológicos, la dimensión histórica de las PFE se indaga a partir de la revisión bibliográfica mientras que la descripción, en términos de continuidades y rupturas, del Programa "Ingreso Social con Trabajo" y su conversión al Programa "Hacemos Futuro" se realiza desde el análisis documental teniendo en cuenta las distintas resoluciones y publicaciones del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Se utiliza la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) para examinar las condiciones laborales y educativos de los/as jóvenes para luego establecer las posibles vinculaciones con las PFE y con el programa estudiado. Por último, se analizan entrevistas semiestructuradas realizadas a un muestreo teórico de jóvenes titulares del programa (Hacemos Futuro actualmente).

Entre los resultados se destacan aquellos referidos a la identificación del programa estudiado, desde una mirada histórica, como un programa tradicional de transferencia de ingresos condicionada más allá de la incorporación de cierta perspectiva de derechos a sus postulados. Constituyen medidas paliativas ligadas a los altos niveles de pobreza y desempleo y precarización laboral más que a políticas centradas en la promoción educativa de la población, la formación para el trabajo y la inclusión laboral real. Coincidiendo con Lo Vuolo (2010), las tareas desarrolladas a través del cooperativismo implican una precarización del empleo público. Abramovich y Pautassi (2009), para referirse a este problema, sostiene se estaría consolidando una suerte de "ficción ciudadana" en vez de fortalecer a un marco de derechos.

La incidencia de las PFE en los jóvenes tiene un alcance limitado en tanto la tasa de desocupación de este segmento prácticamente duplica a la población económicamente activa. El trabajo no registrado alcanza al 75% siendo mayor entre las jóvenes. Estos datos estadísticos muestran, como ya se expresó, que las PFE reproducen las condiciones de precariedad.

313 Cabe destacar que el Programa "Ingreso Social con Trabajo", en sus dos lineamentos, no está dirigido exclusivamente a los/as jóvenes pero estos/as si comprenden una parte importante de los titulares.

Aunque los jóvenes alcanzan mayores niveles educativos y de capacitación, sus logros no resultan suficientes para mejorar las condiciones de vida

Los/as jóvenes entrevistados, titulares del programa ahora llamado "Hacemos Futuro", valoran principalmente el aporte monetario de esta política social en tanto constituye un complemento de otros ingresos familiares provenientes del trabajo asalariado o cuentapropista de los propios titulares o de otros integrantes. En algunos casos, las contraprestaciones referidas a la formación y/o terminalidad educativa son realizadas como una mera exigencia para garantizar la continuidad del programa y, en otro grupo, son resignificadas desde los aportes que pueden realizar en términos de "aprender", "saber", "conseguir un trabajo mejor", "tener una profesión", "profesionalizar (la actividad laboral previa)". En las elecciones sobre los tipos de formación se prioriza la salida laboral rápida y las que habilitan el trabajo por cuenta propia. En las jóvenes que ya tienen hijos se manifiesta la preocupación por los cambios en la dinámica y rutina familiar en tanto deben arreglar con quien dejar los hijos y la concurrencia a las instituciones implica "menos tiempo para la familia", "resta tiempo en la casa", dependencia de padres u otros familiares para el cuidado de los chicos".

Bibliografía

Abramovich, V. y Pautassi, L. (2009). El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales. En V. Abramovich y L. Pautassi (comp.), *La revisión judicial de las políticas sociales. Estudio de casos.* Buenos Aires: Editores del Puerto.

Arcidiácono, P. (2012). *La política del "mientras tanto". Programas sociales después de la crisis 2001-2002*. Buenos Aires: Biblos.

Banco Mundial (2008). *Los jóvenes de hoy: un recurso latente para el desarrollo*. Buenos Aires: Banco Mundial.

BID (1998). Empleo en América Latina: Transformaciones y oportunidades. *Políticas Económicas de América Latina*, 3, segundo trimestre.

CEPAL (1997). *Informe de la comisión latinoamericana y del Caribe sobre el desarrollo social*. Santiago de Chile.

Herger, N. (2008). Las barreras para la construcción de proyectos de educación y formación para el trabajo. En A. Salvia (comp.), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, (pp. 13-32). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Jacinto, C. (2004). Transformaciones recientes en el mercado de trabajo argentino y nuevas demandas de formación. En C. Jacinto (coord.), *¿Educar para qué trabajo?: discutiendo rumbos en América Latina* (pp. 73-84). Buenos Aires: Ediciones La Crujía, redEtis/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

Jacinto, C. (2016). De los derechos a las garantías en las transiciones de los jóvenes al empleo. Alcances y límites de las tramas entre educación secundaria, formación para el trabajo y protección social. En C. Jacinto (coord.), *Protección social y formación para el trabajo de*

jóvenes en la Argentina reciente Entramados, alcances y tensiones (pp. 3-24). Buenos Aires: Libros del IDES.

Lo Vuolo, R. (2010*). El programa "Argentina Trabaja" y el modo estático de regulación de la cuestión social en el país*. Buenos Aires: CIEPP.

P.N.U.D. (2010). *Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano. Informe sobre desarrollo humano para Mercosur 2009-10*. Buenos Aires. romoción del Empleo Juvenil en América Latina (Prejal).

Rodríguez Enríquez, C. (2011). *Programas de transferencias condicionadas de ingreso e igualdad de género. ¿Por dónde anda América Latina?* Santiago de Chile: CEPAL, División de Asuntos de Género.

Salvia, A. (2008). Introducción: la cuestión juvenil bajo sospecha. En A. Salvia (comp.), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Saraví, G. (2009). *Nuevos escenarios de la pobreza en América Latina: Exclusión y desigualdad social. Foro pobre, pobreza y empobrecimiento*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Tokman, V. (2003). Hacia una visión integrada para enfrentar la inestabilidad y el riesgo. *Revista de la CEPAL, 81*.

Weller, J. (2005). *Los jóvenes y el empleo en América latina. Desafíos y perspectivas ante el Nuevo escenario laboral*. Bogotá: Mayol. CEPAL- GTZ

Planificación y urbanización de las Villas en Retiro: construyendo ciudadanías

Rosana Karina Espejo
rosanaespejo.re@gmail.com
Universidad Nacional de Quilmes

Palabras clave: Territorio, Sujeto social, Ciudadanía, Segmentación.

"El espacio es un objeto de consumo, un instrumento político y un componente de la lucha de clases. El espacio es el lugar de la acción y la posibilidad social de comprometerse en la acción". (Lefebvre, 2002:348-57)

Introducción

La urbanización de la Villa 31 y 31 bis, ha sido objeto de controversias y políticas públicas por parte de las autoridades; según Erbiti, los procesos de urbanización son series de transformaciones que se van generando a lo largo del tiempo, mediante las cuales algo que no lo era adquiere el carácter de urbano. El derrotero de los habitantes estuvo ligado a estas políticas, que en general ignoraron los derechos de los habitantes de esa Villa y los resultados negativos que se generaron ante dichos cambios. A pesar de las erráticas políticas en la actualidad hay un proceso de integración barrial que es el ordenamiento territorial como instrumento de política pública, destinado a orientar el proceso de producción social del espacio, mediante la aplicación de medidas que tienen por finalidad el mantenimiento y mejora de la calidad de vida de la población, atisbos quizás de planificación e integración sociocultural de los vecinos a la ciudad en la que habitan.

La ciudad de Buenos Aires se presenta como fragmentada y altamente segmentada. El caso de las llamadas villas miseria presentan una alta densidad ya que las casas suelen edificarse en altura en pequeños espacios y aquí se plantea de la manera en que lo expresa Bordieu (Bourdieu, 2000) la lucha en el territorio donde cada uno de los sujetos asume un rol, compromisos y luchas. De esta manera queda planteada una necesaria alteridad, encontramos un nosotros y los otros. Grimson (Grimson,2009), lo plantea en términos de las implicancias simbólicas incluso en términos de civilización y barbarie". Este concepto le confiere al habitante de la Villa una connotación negativa y con tildes moralistas desde la visión de la zona como una frontera.

Estos sujetos se ven privados del derecho a la ciudad tal como lo plantea Jordi Borja, es un espacio político, donde es posible la expresión de voluntades colectivas, es espacio para la solidaridad, pero también para el conflicto.

La construcción social villera se dificulta dado que numerosas narrativas circulan en la ciudad y fomentan la construcción del imaginario negativo del sujeto villero, historias de

crímenes y delincuentes que se esconden en el lugar no hacen más que reafirmar la visión negativa del lugar y sus habitantes.

Estos sujetos sufren el menosprecio de los ciudadanos dado que son desposeídos de su derecho a decidir y ser consultados sobre los planes que se implementan en el espacio que habitan. Muchos de estos planes a primera vista, son beneficiosos y dan la impresión de que buscan lo mejor para los habitantes de la Villa, pero quizás, exista en estos cambios un proceso de gentrificación que aún no queda tan claramente a la vista. En el proceso de transformación, se encuentran los habitantes y sus expectativas, así como el impacto que los cambios generan en sus vidas.

Bibliografía

Bourdieu, P. "Efectos de lugar". En Bourdieu, P. (Director); La miseria del mundo. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2000.

Erbiti, C. (2007): "Transformaciones del sistema urbano argentino a fines del siglo XX. Desafíos para la gestión del territorio". IV Seminario de Ordenamiento Territorial.

Grimson, A. (2009); "Introducción: clasificaciones espaciales y territorialización en la política de Buenos Aires". Buenos Aires. Prometeo.

Juventud, pobreza y subalternidad: la construcción de los jóvenes como "enemigos". Reflexiones en torno al caso *Reyes*

Andrea Haro Sly
Claudia A. Montoya
Fiorella Cademartori
Sol Forgas
solforgas@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Psicología de la UNT
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la UNSE

Palabras clave: Jóvenes - Pobreza - Violencia institucional

Introducción

El siguiente escrito busca reflexionar sobre las condiciones de vida, los atravesamientos cotidianos y territoriales en jóvenes de sectores subalternos cuya relación con el Estado se realiza principalmente a través de sus fuerzas represivas, configurando sus perspectivas de vida y sus entramados vinculares. A su vez, busca problematizar las repercusiones que dicha vinculación genera en un amplio espectro de la sociedad basadas en la construcción de éstos jóvenes como peligrosos y potenciales delincuentes, por tanto, "enemigos".

La propuesta reflexiva tomará como insumo metodológico el estudio de un caso, el del joven tucumano Miguel Reyes Pérez, quien a la edad de 24 años fuera asesinado por un agente de la policía provincial en el Barrio San Cayetano donde residía. Las particularidades de este caso, nos permitirán observar con detenimiento los mecanismos de control, normatización y castigo que el Estado instaura y habilita, de forma diferenciada, hacia los diversos sectores de la población; asimismo vincular estas singularidades con las determinaciones generales de las formas de reproducción social actuales.

Los siguientes interrogantes resultan disparadores para el desarrollo de este ensayo: ¿Quién fue Miguel Reyes Pérez y porqué su caso se torna paradigmático de formas de vinculación estatal con ciertas fracciones de la clase trabajadora? ¿Cuáles son las condiciones de vida y características de los jóvenes pobres en Tucumán? ¿Qué "función" cumplen las prácticas denominadas "gatillo fácil" hacia estos sectores sociales? ¿Cuáles son los dispositivos que posibilitan la construcción de estos jóvenes en tanto "enemigos"?

Los hechos

El caso de Miguel Reyes Pérez se constituye en uno de los casos paradigmáticos de "gatillo fácil" en la provincia. Su particularidad reside en la politicidad que su muerte generó a partir del accionar de sus familiares (especialmente Ana, su madre) y la conformación de una Mesa de Apoyo en demanda de justicia y visibilización de la problemática, integrada por

organismos de derechos humanos, partidos y organizaciones políticas, gremiales y profesionales.

La reconstrucción de los hechos nos permitirá ubicar a *Reyes* (como era llamado por su familia y amigos) en el entramado cotidiano de un joven que lejos de ser una abstracción y/o un sujeto aislado, refleja en su individualidad las determinaciones del contexto actual.

> "Miguel Reyes Pérez, hijo de Ana Reales y Miguel Pérez, vivía en el barrio San Cayetano, tenía 26 años y ayudaba a sus padres feriantes en la venta ambulante. Hacía ocho años había probado drogas por primera vez, tras comenzar a consumir paco, tres meses antes de su asesinato, su vida cambió para siempre. Tenía dos hijos a los que no veía por su problema de adicciones: una nena de 4 años y un bebé de un mes.Solía reunirse con un grupo de amigos en la esquina de su casa. El 24 de diciembre, en esa misma esquina, cerca de las cuatro de la tarde, dos policías que circulaban en moto los interceptaron y requisaron a Miguel buscando pruebas que lo incriminaran en un robo que no había cometido. Solo encontraron su pipa. En tono amenazante, antes de retirarse, le advirtieron: "portate bien".
>
> Más tarde, mientras Miguel se dirigía a su casa a buscar hielo, fue interceptado por los oficiales Mauro Navarro y Gerardo Figueroa quienes sin mediar palabras lo dejaron inconsciente con un disparo en su cabeza y un golpe de itaca cuando ya se encontraba herido en el piso. La ambulancia nunca llegó. Su hermana Verónica obligó a los policías a que los llevaran al hospital Padilla en el móvil policial.
>
> Una vez internado, fue operado para extraerle el coágulo de sangre que se le había formado por las agresiones recibidas. Luego de 23 días de agonía, Miguel Reyes Pérez murió. A Miguel lo mataron.
>
> Su madre Ana Reales en su lucha por justicia se convirtió en una referente contra el gatillo fácil"[314].

Juventud y Pobreza

Recuperaremos algunas estadísticas para la caracterización de las condiciones de vida de la población en contextos de pobreza en el país, para luego profundizar lo propio de la provincia y, específicamente, entre los jóvenes pobres.

Los recientes informes sobre las tendencias del empleo a nivel nacional muestra que la pobreza estructural sigue siendo una deuda social, que lejos de ser saldada, alcanza al 32% de la población, mientras que la indigencia comprende al 6.7% (INDEC, 2019). Cuando se analiza la inserción juvenil al mercado laboral, se refleja la gravedad de la problemática que atraviesa este segmento de la población. En términos de inserción laboral, los jóvenes presentan altas tasas de desocupación, que generalmente más que duplican las de la población adulta. No sólo el acceso al empleo afecta a los jóvenes, también, la calidad de los puestos en los que se insertan, mayoritariamente, presenta importantes signos de precariedad e inestabilidad. Cabe

314 Escrito extraído de la página de fb Justicia por REYES impulsada por la Mesa de Apoyo.

destacar que, los jóvenes en condiciones de pobreza son los más afectados por las condiciones laborales dentro del segmento. Las tasas de desempleo de este grupo suelen duplicar o más a las de los jóvenes no pobres, a lo que se suma la baja calidad y escasa productividad del trabajo al que pueden acceder.

En 2018, en Argentina, se contabilizaron alrededor de medio millón jóvenes desocupados, 1.2 millón en empleos asalariados no registrados y casi 1 millón que no estudian, no trabajan, ni buscan trabajo. Esto asciende al 42% de la población de entre 16 y 24 años (MTEySS, 2018). En Tucumán, el 22.9% de la población juvenil no estudia ni trabaja, el 27.3% solo trabaja, el 41.4% solo estudia, y el 8.5% estudia y está empleado. La tasa de informalidad alcanza valores superiores al 60% (DEP, 2018).

Otro aspecto presente en la cotidianidad de los jóvenes que caracterizamos, resulta su vinculación con las fuerzas de seguridad. Siguiendo los anuarios de CORREPI[315], cada 21 horas el Estado -a través de sus fuerzas represivas- asesina a una persona. Con un total de 6536 casos de "gatillo fácil" desde la vuelta a la democracia hasta diciembre de 2018. De este número, el 44.5% de las muertes corresponde a personas de 25 años o menos y un 42.1% corresponde al segmento de 15 a 25 años. Si se suma los menores de 15 y los de 25 a 35 años se llega casi el 70%, siendo la enorme mayoría varones. En cambio, las personas de 36 a 45 años, y los mayores de 45, apenas ocupan el 6,2% y el 5,2%. En la provincia, se registraron 145 casos, representando un 3.3% del índice por millón.

***"El Estado en tu barrio"*: Políticas estatales y construcción del "enemigo".**

La circulación de los jóvenes de estos barrios por ciertas instituciones estatales, tales como las escolares o sanitarias, se caracteriza por ser precaria y, en ocasiones, interrumpida tempranamente. Asimismo resulta ser el mismo grupo atravesado por las consecuencias de la profunda precarización del mercado laboral. Desde algunos sectores, esta situación será descripta a partir de la idea de un Estado "ausente", por lo que las consecuencias de las privaciones vividas responderían a la falta de intervención estatal a través de sus políticas públicas. Sin embargo, nos interesa tensar estas lecturas, ya que entendemos que más que de una "ausencia" se trata de un Estado que se hace presente en estos sectores subalternos fundamentalmente a partir de dos vertientes: por un lado, a través de políticas y prácticas asistencialistas y, por otro, a través de las lógicas de control y castigo. Así serán, prioritariamente, dependencias asistenciales, policía, instituciones penales y juzgados de menores, los dispositivos a través de los cuales el Estado delineará su política para dichos sectores. Aparece direccionado allí: el gatillo fácil, la búsqueda por bajar la edad de punibililidad, los códigos contravencionales, etc.

315 Archivo 2018: Cada 21 horas el Estado asesina a una persona. Disponible en: http://www.correpi.org/2019/archivo-2018-cada-21-horas-el-estado-asesina-a-una-persona

Coincidimos con Mariana Chávez (2005), cuando expresa que las miradas hegemónicas sobre la juventud latinoamericana responden a los modelos jurídico y represivo del poder. La auotra sostiene que la juventud está signada por «el gran NO»: es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente, etc.). Pensar en los jóvenes en contextos de pobreza supone, necesariamente, problematizar cuáles son los discursos que con más fuerza se instalan alrededor de ellxs. La figura de "joven peligroso" generalmente se construye alrededor del estereotipo que el saber policial considera peligroso: varón pobre, desocupado y joven; aquel que se constituye como una potencial amenaza para el sistema productivo. Cabe resaltar los discursos que se instalan desde los medios de comunicación profundizando todavía más estos estereotipos. Resultando lo que la autora Rossana Reguillo (1997) denomina "discurso de la certidumbre", es decir, un discurso que engendra su propio orden, que se ofrece a sí mismo como *LA verdad.* Se instala en cada uno de los ámbitos de la sociedad a partir del miedo al otro y contribuye a erosionar el vínculo social.

Un medio de comunicación de la provincia titulaba al día siguiente del entierro de *Reyes "Despidieron los restos de Miguel Reyes Pérez, el joven que se enfrentó a la Policía"*[316]. En el noticiero local se refirieron a *"hechos confusos"*. Numerosos comentarios de foristas de estos medios -fomentados por los mismos-, utilizaron los relatos de su madre para demonizar al joven y su familia a partir de la situación de salud de *Reyes* en relación al consumo problemático y al conflicto con la ley, "justificando" así la muerte y haciendo emblema de la misma.

¿Cuál es la certeza? De que la única salvación posible frente a lo avasallante de la actualidad, es la eliminación de todos aquellos que amenazan el "orden social". ¿Qué permite esta lógica clasificatoria? La institución de un grupo social como "enemigo" de la ciudadanía o "vecindad". En palabras de Cano Menoni (2014), se sustrae la cualidad humana, deja de ser sentido como prójimo, igual y/o semejante. Así, un joven pobre y adicto, es atrapado por la red discursiva que lo sitúa únicamente en ese lugar de "irrecuperable". Esta avanzada de la mercantilización de las relaciones alimenta al fascismo social: los sujetos pasan a competir entre ellos para ubicarse mejor ante el mercado y garantizar la reproducción de sus vidas. Esto lleva a un imaginario social donde lxs despojadxs del mundo, lxs "débiles", lxs "incompetentes", resultan un "lastre social", imposibilitando la construcción de lazos sociales, más allá de las vinculaciones como sujetos en el mercado. Dicha mercantilización permite que se acepte socialmente las políticas despiadadas y de crueldad absoluta contra los jóvenes pobres, lxs desempleadxs, las mujeres, lxs migrantes, los pueblos originarios, las sexualidades disidentes, etc., contra toda aquella identidad social que no se avenga a los requerimientos de 'normalidad' del sistema en tiempos de "barbarización".

316 Disponible en: https://www.tucumanalas7.com.ar/local/2017/1/17/despidieron-los-restos-de-miguel-reyes-perez-el-joven-que-se-enfrento-la-policia-154189.html

Bibliografía

Cano Menoni, A. (2014). "Pobres peligrosos. Análisis del proceso de criminalización de la pobreza y la juventud en Uruguay y de los desafíos que representa para la psicología comunitaria" en Athenea Digital, 14.

Chaves, M. (2005). "Juventud Negada y Negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea" en Revista Última Década N º 23. Valparaiso, Chile. Centro de Estudios Sociales.

Reguillo R. (1997). "Jóvenes y medios: la construcción del enemigo" en Revista Chasqui 60, pp. 16 - 19.

Páginas web:

http://estadistica.tucuman.gov.ar/

https://www.indec.gob.ar/

Dirección General de Estudios Macroeconómicos y Estadísticas Laborales (MTEySS). "Informe Jóvenes y Trabajo" - Junio 2018.

Modalidades de acción colectiva y redes de sociabilidad entre el Movimiento de Trabajadores Excluidos y barrios populares de Santiago del Estero: La experiencia del RENABAP

Noelia Yanett Ibarra
noeliaibarra.21@gmail.com
Universidad Nacional de Santiago del Estero – Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud

Palabras clave: redes de sociabilidad, acción colectiva, Renabap, MTE.

Resumen

Mi investigación en curso pretende indagar desde una perspectiva analítica y empírica, las modalidades de acción colectiva y los vínculos políticos y territoriales, constituidos como redes de sociabilidad, que llevan adelante los militantes - miembros del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) y los/as vecinas de dos *barrios populares*[317] de la ciudad de Santiago del Estero: barrio Reconquista y barrio La Católica. El involucramiento con el Estado, las estrategias políticas para aproximarse a mayores niveles de igualdad en cuanto a la urbanización tomando las voces (gestos, silencios, lo que hacen y no hacen) de los propios actores en el marco de la implementación de una política pública "ganada" por los Movimientos Populares en el año 2017, el *Registro Nacional de Barrios Populares* (Renabap).

Introducción

La investigación pretende hacer un análisis, en primera instancia, de las distintas modalidades de *acción colectiva,* tomando conceptualizaciones de Manzano (2003) y Tilly (2000), que se dan en plano de los movimientos sociales para la generación de políticas públicas, como fue nuestro caso, a partir de determinadas demandas sociales, aspecto fundamental para indagar en aspectos claves de la constitución de los movimientos[318] (Retamozo, 2009). Esta relevancia es evidente si tenemos en cuenta que éstos elaboran demandas que presentan en el espacio público mediante acciones colectivas que sostienen en el tiempo y que implican procesos identitarios.

Desde la perspectiva de Tilly (2000), usaremos el concepto de acción colectiva como vertiente para poder conocer cómo se dio el proceso de implementación de la política pública Renabap, articulado a este análisis, la caracterización de las *redes de sociabilidad*, que en términos de (Leinitz, 2002), dependen de la dirección en que se dan ciertos intercambios en la

317 Desde la Secretaría de Integración Socio-Urbana del Renabap, se entiende por barrio popular, a un barrio donde viven al menos ocho familias agrupadas o contiguas, donde más de la mitad de la población no cuenta con título de propiedad del suelo, ni acceso regular a dos, o más, de los servicios públicos básicos, red de agua corriente, red de gas, red de energía eléctrica con medidor domiciliario y/o red cloacal.

318 No es objetivo de esta investigación indagar a cerca de la constitución del movimiento como tal.

sociedad, generando así redes horizontales o verticales, las cuáles se van articulando y conformando el tejido social y que Vommaro (2004) utiliza para referirse en su caso, a las redes políticas y territoriales que se configuran en el marco de la política provincial (de Santiago del Estero), tanto de dirigentes como de instituciones que establecen relaciones entre ellos para articular en el acceso a los recursos del Estado.

Según Quirós (2011), las redes conforman una amplia trama de relaciones y experiencias que tejen (y tejieron a lo largo de su trayectoria política y de su propia vida) mis interlocutores es decir, las actividades, rutinas e interacciones cotidianas en y a través de las cuales crean, transforman, deshacen y rehacen sus relaciones, vínculos, prácticas, pertenencias, espacios y organizaciones políticas.

El abordaje desde esta perspectiva nos llevaría a interpretar, ¿cómo viven mis interlocutores el proceso de implementación de la política pública Renabap? ¿qué mecanismos se emplean en barrios populares santiagueños para llevar adelante la implementación de una política? ¿qué relación tienen con los servicios públicos, estos vecinos que fueron parte del Relevamiento? ¿cómo fue la experiencia del MTE en la implementación de esta política?, estos fueron algunas de los interrogantes que guiaron mi interés por involucrarme con la investigación de la política desde esta perspectiva, desde un punto de vista *vivencial,* o como dirían desde la antropología, una *antropología de la política vivida.*

La investigación militante y académica se vio interpelada por la crisis que sufrió nuestro país en aquél diciembre de 2001, el campo intelectual se constituyó como un actor partícipe de la construcción de esa Argentina de la *resistencia,* nos dice Quirós a lo largo de sus investigaciones (período 2004 - 2011).

A partir de aquellos sucesos, devinieron múltiples objetos de estudios, los movimientos de desocupados, las fábricas recuperadas, las asambleas vecinales, los clubes de trueques, eran principales temas de interés para las producciones sociológicas, politológicas, antropológicas e historiográficas, no sólo desarrolladas por científicos/as argentinas, sino que el interés era de carácter internacional.

Autores cómo Svampa y Pereyra (2004) o Auyero (2002), construyeron un importante sustento teórico sobre el surgimiento de las nuevas experiencias de movilización colectiva cómo fué la constitución de los movimientos de desocupados en Argentina, luego otros estudios como el de Manzano (2007), sobre los movimientos sociales, que dió cuenta de procesos políticos encarados por actores y sujetos pertenecientes a sectores subalternos del Gran Buenos Aires, enmarcados en los avances del Estado neoliberal que dieron lugar a la identidad colectiva piquetera.

Cómo podemos ver, éstos antecedentes se realizaron desde perspectivas analítica que podríamos llamarlas, en términos de Quirós (2011), *sociología de los movimientos,* poniendo como objeto y unidad de análisis "el movimiento" o las "acciones colectivas", haciendo, del discurso de sus *dirigentes o militantes reconocidos* la fuente privilegiada para construir los datos

y, sobre todo, haciendo de ese discurso "la voz" representativa del movimiento o de peor aun, de todos/as los/las que están ahí por diversos motivos.

En este sentido, hacer una revisión de las investigaciones que se realizaron cerca de los movimientos sociales y sus relaciones tanto con *militantes, organizaciones sociales, el Estado y los/as vecinos*, permite darle un marco general a mi investigación, pero, principalmente poder reflexionar sobre las formas de vivir, de sentir, y de significar el proceso de implementación de una política pública de aquellos excluidos del sistema.

La experiencia etnográfica será parte de mi mayor método de estudio, teniendo en cuenta que la etnografía es un modo de conocimiento que permite al investigador tomar contacto con múltiples dimensiones de comunicación y experiencia, más allá de la palabra dicha y para decir, (Guber 2001), o también definida como "una mirada analítica que da por supuesta la diversidad de lo real y trata de aprehenderla a través de un análisis centrado estratégicamente en las perspectivas de los actores" (Balbi, 2007). En este sentido, y de acuerdo con Quirós (2014), entiendo que es, por intermedio de nuestra "participación" en un universo de vínculos, como producimos conocimiento. Es decir, tejiendo relaciones personales y de confianza, relaciones que superen la desconfianza inicial que provoca nuestra presencia. En este sentido, mi vinculación previa con el MTE permitirá un abordaje más profundo desde una perspectiva etnográfica.

La construcción de esta investigación en curso se realiza en dos barrios populares de la ciudad Capital de Santiago del Estero: barrio La Católica y barrio Reconquista, ubicados al sur de la ciudad.

Por otro lado, mis interlocutores principales son aquellos vecinos y vecinas que forman parte del Renabap, el equipo de relevadores y la coordinación provincial a cargo del MTE.

La tierra es para quienes viven en ella.

Fuente: relevadores en el barrio La Católica

Situándonos en nuestro referente empírico más próximo, el Registro Nacional de Barrios Populares, podemos explicitar que fue una política que nació a partir de demandas cómo las descriptas por integrantes de movimientos sociales y vecinos, que en todo el país venían luchando y resistiendo ante la exclusión de sus derechos básicos, los servicios públicos. "Nuestros barrios, las villas y asentamientos de la Argentina, no figuran en el mapa: somos una mancha. Hay casas, calles, familias, pero no hay ninguna ley nacional, organismo público o plan urbano que reconozcan nuestra existencia. Al menos hasta ahora". Fueron las palabras de Carmen, una vecina de la Villa 31 de Buenos Aires, antes de aquel 22 de mayo de 2017, donde fruto del esfuerzo de las organizaciones sociales se firmó el decreto 358/17[319] que reconoce la existencia de todos los barrios y asentamientos a través del *Registro Nacional de Barrios Populares* y la creación del *Certificado de Vivienda Familiar*, un certificado público inédito en nuestro país, que legaliza los domicilios y reconoce el *"derecho a la ciudad"*, es decir, a acceder de forma igualitaria a todos los servicios, red pública de agua, electricidad, cloacas, etc. Además, ésta política pública, permite exigir transporte, alumbrado público, escuelas, recolección de residuos, etc. y sirve de título suficiente para acreditar de domicilio ante cualquier autoridad pública nacional, provincial o municipal, entes y empresas privadas, sirviendo como domicilio legal o fiscal. [320]

319 Ver decreto online: https://www.boletinoficial.gob.ar
320 Datos aportados por la Secretaria de Integración Socio-Urbana.

En definitiva, "nos reconoce como ciudadanos de nuestras ciudades, aunque no tengamos hoy el título de propiedad. Y ésta es sólo la primera parte de un horizonte y apuesta mucho más ambiciosa que vamos a seguir peleando." manifestaron militantes del Movimiento de Trabajadores Excluidos en una nota publicada por la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) tras la aprobación de este Registro por decreto.

En enero de 2017, un grupo de militantes del MTE, estudiantes con experiencia en el trabajo estadístico, vecinos/as de los barrios proclamados como parte del Renabap, salieron a hacer su primer registro, identificar los asentamientos, condiciones habitacionales, y sobre todo, socializar a los vecinos de que trataba este proyecto.

La organización social Techo, identificó, previo a la primera instancia de Relevamiento, la existencia de 52 Barrios Populares en Santiago del Estero. Se estima que viven alrededor de 11,295 familias, la mayoría se encuentran en La Banda (17) y en la Capital (20).[321]

En Santiago del Estero, tomar contacto con los dos barrios protagonistas de mi investigación, permitió, dar cuenta a través del diálogo con los vecinos/as que el agua potable era un recurso privilegiado en los barrios, entendido en algunos casos por los vecinos/as como el derecho humano básico.

Se pudo conocer también, de manera superficial pero en apenas muy pocos encuentros, las redes que se tejían los/las vecinos para garantizar el agua en los veranos santiagueños, por su parte los miembros del MTE, podían dimensionar, decían los relevadores, "lo necesario que era la implementación de esta política pública en una provincia como la nuestra", -nuestros barrios están a pocas cuadras del centro y aún así no contamos con lo básico, luz y agua-,decían algunos/as vecinos que empezaban a tomar contacto con el Renabap.

Cómo pude conocer a través de las primeras intervenciones con mis interlocutores, tanto los/las vecinos del barrio Reconquista como los/las de La Católica, venían desarrollando variados mecanismos de acción colectiva: tramitaciones, consultas entre los vecinos para fundamentar las demandas de infraestructura urbana, construcción comunitaria del tendido eléctrico, redes familiares y entre vecinos para garantizar el recurso del agua potable, acompañamientos entre ellos en casos de inundación, entre otras modalidades.

La herramienta política del Renabap permitió a vecinos/as y miembros del MTE generar gestiones colectivas en el Estado, con entes reguladores de servicios públicos, movilizaciones callejeras para visibilizar la demanda, asambleas de vecinos/as, operativos de Renabap y Anses para realizar la entrega de certificados de vivienda familiar, entre otras actividades tomando como consigna principal: **la urbanización de los barrios populares como derecho de los ciudadanos.**

321 Datos aportados por la Secretaria de Integración Socio-Urbana.

Conclusiones

Cómo mencionaba al principio esta investigación se encuentra en curso, sin embargo, a través de la revisión bibliográfica, las salidas a campo, observaciones preliminares y entrevistas, pude comprender la importancia para los y las vecinos sobre esta política publica implementada hace apenas dos años en la ciudad de Santiago del Estero.

El Renabap permite analizar datos recopilados a través de las encuestas realizadas por el equipo de relevadores: familias monoparentales con un mayor porcentaje femenino a cargo de los hogares, situación laboral y "nuevas formas de trabajo", es decir, reconocer por medio de este registro a los y las trabajadoras de la economía popular, como por ejemplo, trabajadores de la vía publica, artesanos/as, construcción y afines, trabajos comunitarios, domésticos, entre otros.

Si bien partimos de un caso concreto como lo es la implementación de esta política, entendemos que a futuro podremos aportar a una visión mas amplia a comprender como son los procesos políticos en Santiago del Estero desde el sentir, el pensar y el quehacer de los mas excluidos.

Bibliografía

Auyero, J. 2002. *Clientelismo político en Argentina: doble vida y negación colectiva.* Publicado en Perfiles Latinoamericanos. FLACSO Mexico.

Balbi, F. Boivin, M. 2008. *La perspectiva etnográfica en los estudios sobre política, Estado y gobierno.* Revista SciELO.

Casabona, V. 2000. "*El agua: recurso de poder en un barrio periférico*", en Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural. Capítulo III.

Guber, R. 2001. *La etnografía: método, campo y reflexividad.* Colombia. Ed. Norma.

----------2004. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Buenos Aires. Ed. Paidós.

Manzano, V. 2003. *Tradiciones asociativas, políticas estatales y modalidades de acción colectiva: análisis de una organización piquetera.* Buenos Aires.

Quirós, J. 2006. *Cruzando la Sarmiento. Una etnografía sobre piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires.* Buenos Aires. Ed. Antropofagia.

----------2011. *El porqué de los que van. Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida).* Buenos Aires. Ed. Antropofagia.

----------2014. *Etnografiar mundos vividos. desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología.* Buenos Aires. Revista Publicar - Año XII N° XVII.

Retamozo, M. 2009. *Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales.* La Plata. Revista SciELO.

Sautu, R. Bonolio, P. Dalle, P. Rodolfo, E. 2010. *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología.* Buenos Aires. Ed. CLACSO. Prometeo.

----------2015. Sautu, R. Wainerman, C. *La trastienda de la investigación.* Buenos Aires. Ed. Manantial.

Vommaro, G. 2004. *La política santiagueña en las postrimerías del juarismo. Elecciones nacionales, provinciales y municipales, septiembre 2002/2003.* Publicado en Isidoro Cheresky e Inés Pausadela (eds.).

Socialismo y Azúcar. El Informe de Alfredo Palacios sobre Tucumán (1937)

María Lenis
Alejandra Landaburu
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Ingenios Azucareros- trabajadores- socialismo- cuestión social

La situación de los trabajadores en los ingenios tucumanos: incumplimiento de las leyes sociales

El desarrollo de la agroindustria azucarera a fines del siglo XIX como actividad protegida por el Estado a través de la vigencia de tarifas aduaneras, concito muchas críticas desde diversos sectores, que cuestionaron una industria que debía refugiarse en barreras proteccionistas para resultar rentable, a la vez que destacaban que se habían enriquecido un grupo de empresarios pero que en nada habían favorecido al mejoramiento de las condiciones de vida de los trabajadores. A principios del siglo XX las críticas al comportamiento de los empresarios se profundizaron como consecuencia de la llegada del socialismo al Congreso de la Nación y con las primeras manifestaciones de los obreros en las fábricas de azúcar. Socialistas y reformadores sociales denunciaban la falta del descanso dominical, la falta del cobro del salario en moneda, las proveedurías, el vale, la jornada de sol a sol, los castigos y las malas condiciones de trabajo en general. Se denunciaba también el paternalismo en las relaciones laborales en el sentido que consideraban que los empleadores consideraban que tenían obligaciones con sus trabajadores que excedían el ámbito laboral manifestadas en el otorgamiento de algunos servicios como pensiones a viudas, escuelas, servicios médicos, viviendas, etc. Siempre dentro del ámbito privado y no las aceptaban reguladas por el Estado. Algunas leyes sociales como la que reglamentaba el trabajo de mujeres y niños, no se cumplía, igualmente la del descanso semanal.

Las visitas Agustín P. Justo y de Alfredo Palacios: sus consideraciones respecto a la situación de la población tucumana en relación a la industria azucarera

Desde 1935 gobernaba en Tucumán, Miguel Campero -radical concurrencista- quien intentó solucionar algunos aspectos de la cuestión social mediante la promulgación de algunas leyes, algunas de la cuales se promulgaron y otras quedaron en las respectivas comisiones legislativas.[322] Durante este período de gobierno, en la segunda mitad de la década de 1930,

322 Algunas de la leyes propuestas que no se dictaron fueron: Proyecto de Ley sobre la intervención del Estado en las Proveedurías de los establecimientos industriales (Revista Azucarera N° 505, octubre de 1935); Ley sobre control de Básculas en los ingenios azucareros (Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la provincia de Tucumán, 20 de mayo de 1936); Ley sobre Conciliación y Arbitraje, propuesta por el gobernador Campero, (Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Provincia de Tucumán, 2 de junio de 1937)

hubo importantes observaciones y críticas respecto a las condiciones de vida de los trabajadores y especialmente de los niños en los ingenios azucareros, tanto desde el gobierno nacional, como desde el socialismo y del Ejército. A principios del mes de abril de 1937 llego el senador socialista Alfredo Palacios para estudiar la situación de la infancia en edad preescolar para recoger información para elaborar un proyecto de ley, que contemplaría la situación de la niñez desnutrida, de los escolares sin ropas ni alimentos y también la situación de las Cooperadoras Escolares. Consideraba Palacios que con la nueva ley que presentaría completaba su plan de ayuda a la niñez desde el punto de vista preescolar. El primero de abril de 1937 arribó Palacios a Tucumán, declaró que conocía los problemas de desnutrición, de mortalidad infantil y las condiciones higiénicas de la provincia y en tal sentido expresó "*quiero ver la miseria, quiero sentir el dolor de los argentinos que en las provincias del norte son depositarios de las grandes reservas morales y espirituales de la patria*."[323]

Sus observaciones luego de recorrer el departamento de Cruz Alta fueron sumamente preocupantes: en un rancho cerca del Ingenio La Florida, habitaba una familia de padres y tres niños pequeños, raquíticos y palúdicos. El jefe de la familia ganaba 0.50 pesos por día y con esa cantidad debía cubrir las necesidades de todos. En el mismo departamento, otra familia, integrada por seis personas, compartía una sola habitación y el padre ganaba 2 pesos por día. Pero lo que más le preocupó fue la falta de agua potable en la zona. Se remarcaba que los habitantes tomaban agua estancada de una acequia donde también bebía el ganado. En el ingenio La Florida, visitó una escuela provincial, allí en una sola aula los numerosos niños que acudían, hijos de trabajadores del surco, se hacinaban por falta de aire y luz. Había allí un 50% de tracomatosos y palúdicos, de acuerdo a la información brindada por Palacios. Al culminar su visita, manifestó las profundas impresiones que la gira tucumana había causado en él, *"me voy triste de Tucumán manifestó el senador socialista, aquí donde hay joyerías fantásticas se observa una miseria horrenda (…) el problema está constituido por la mala vivienda del obrero y por la pésima alimentación del niño, que débil físicamente esta incapacitado para cumplir con satisfacción los deberes de la escuela. En esta forma el desgaste de la raza es alarmante"*[324]. Sus últimas palabras antes de partir, fueron "*hay que salvar a los niños. Solo con hombres sanos y alegres tendremos un pueblo fuerte y progresista*".[325]

Al retornar de su gira, se refirió nuevamente a Tucumán señalando que los niños de los ranchos de la periferia de la ciudad estaban palúdicos y sarnosos y que sus rostros macilentos reflejaban el hambre.[326] Al mismo tiempo remarcó que el mismo Director del Departamento de Trabajo de Tucumán había expresado en una entrevista que "en la sordidez inhumana de los empleadores está la base de todos los males que afligen al peón rural, ya que

323 La Gaceta, 1° de abril de 1937
324 La Gaceta, 3 de abril de 1937
325 La Gaceta 3 de abril de 1937
326 La Gaceta, 22 de junio de 1937

obliga a éste al empleo de sus hijos".[327] Mencionó también al presidente del Consejo de Educación de Tucumán, quien lo acompaño en su gira por el interior, quien trataba empeñosamente de solucionar el problema de la niñez sin poder conseguir ningún resultado.

Palacios consideraba que el problema se agravaba cuando el joven cumplía 20 años y debía prestar servicio en el ejército. En la incorporación de ese año, el diario La Gaceta había consignado que el 54% había sido considerado inapto por ser "débiles constitucionales". Expresión que refería a los problemas físicos y psíquicos que produce la mala alimentación, las enfermedades, el trabajo infantil que a su vez generaba la imposibilidad de asistir a la escuela, el medio en el que se desarrollaba el niño y el joven, los lugares insalubres que habitaban.

Ante tales datos Palacios pidió informes al Comandante de Infantería de la 5° División del Ejército, Coronel Natalio Mascarello, el cual brindó un detallado testimonio de la situación. En el Distrito Militar 5 se habían presentado 1.575 ciudadanos de la clase 1916; de los 1.575 ciudadanos el reconocimiento médico dio solo 535 aptos, los 705 restantes se consideraron "débiles constitucionales" (66%). Amplió los datos y afirmó que de los 88 candidatos que se presentaron a la Escuela de Suboficiales, solamente 12 fueron reconocidos aptos por el médico. La mayoría de los rechazados lo fueron por "debilidad constitucional", "verdaderas miserias físicas" según el Coronel. En el Informe Mascarello considera que:

> "La provincia de Tucumán es muy rica, tiene hoy 27 ingenios azucareros que actualmente trabajan día y noche, pero el pueblo sufre hambre. La riqueza de esta provincia se encuentra en manos de una veintena de señores que aparte de la producción, tienen grandes extensiones de tierra cultivada con caña de azúcar".[328]… cuyos intereses impiden al "obrero o el pequeño productor el tener una ley que los beneficie, por cuanto ello perjudicaría a los mismos encargados de sancionarla, integrantes de los directorios o empleados de los ingenios" …El pueblo esta envilecido por la vida precaria, el alcohol y la promesa de empleo. [329]

Un aspecto importante del informe de Mascarello es que responsabilizaba a los empresarios azucareros del estado en el que se encontraban los habitantes de los «pueblos azucareros», destacaba que la enorme desigualdad en la distribución de la riqueza y la concentración de la tierra constituían factores que impedían una mejora real de las condiciones de vida de los trabajadores. De este modo, los intereses de los propietarios de ingenio conspiraban para lograr un desarrollo de la estructura social más equilibrado. Si bien Mascarello no lanzaba acusaciones en contra de los poderes públicos y las agencias estatales, el poder de los industriales era la contra cara de la debilidad institucional para regular la actividad y garantizar el cumplimiento efectivo de las leyes.

327 La Gaceta, 23 de junio de 1937
328 La Gaceta, 23 de junio de 1937
329 Revista La Industria Azucarera, 24 de abril de 1937

Este lapidario Informe respecto a la industria azucarera y sus propietarios generó respuestas inmediatas del Centro Azucarero Regional de Tucumán, que envió misivas dirigidas al Presidente de la Cámara de Senadores de la Nación, Dr. Julio A. Roca; al Ministro de Guerra, General Basilio Periné y al Presidente de la Comisión de la Cámara de Diputados encargada del investigar la situación de los trabajadores ocupados en la industria azucarera. Consideraron los industriales que era sorprendente que "un miembro de alta graduación del Ejercito, haya podido constituirse en el censor de situaciones que no existen y que por ello mismo sus prevenciones pueden inducir a error a quienes ignoran la obra constante de mejoramiento social que allí se realiza por iniciativa del industrial". [330]

En la nota enviada a la Cámara de Senadores de la Nación, el 29 de junio de 1937, se persiguió desestimar cada una de las "acusaciones" vertidas en el Informe. En tal sentido, sostuvieron que no era verdad que la riqueza se encontraba en manos de una veintena de señores puesto que también participaban de la actividad cerca de 9.000 cañeros independientes. Asimismo, se destacaba que los industriales azucareros no eran los únicos propietarios de las firmas en tanto que también participaban los accionistas de las empresas azucareras. Por otra parte, consideraban totalmente inicuo el cargo de que los ingenios organizaban espectáculos incalificables que describe el Coronel Masacarello de la siguiente forma: "especialmente cada 15 días (días de pago) el ingenio organiza en un galpón, una fiesta, que no es otra cosa que un pretexto para que la gente beba con exceso durante dos o tres días y deje en la proveeduría del propio ingenio toda o la mayor parte del dinero fruto de su trabajo".[331] La respuesta al respecto del Centro Azucarero Regional de Tucumán fue que los *ingenios no tenían proveedurías*, ya se ha señalado que si bien por ley no debían existir muchos ingenios la tenían. En ese sentido, estimaban que el Coronel Mascarello ofendía a los legisladores tucumanos, al ignorar en el Informe otorgado al senador Palacios las múltiples leyes obreras que amparaban a los trabajadores tucumanos, tal vez las "más adelantadas y completas de la república" .

Las buenas relaciones entre el Presidente Justo y el gobernador Campero promovieron la visita del primer mandatario que llegó a Tucumán el 17 de abril de 1937, luego de la visita del senador Palacios, como parte de una gira por las provincias del norte y oeste del país. Se realizaron diversos homenajes enalteciendo la figura presidencial, los industriales azucareros, destacaron en su publicación, "La Revista Azucarera", no solo el apoyo popular que recibió sino, el "saludable optimismo" que dejaba a su paso.

El recorrido por localidades de la provincia de Tucumán, impactó al presidente Justo al observar el estado deficiente en el que se encontraban las poblaciones, especialmente en cuanto a la desnutrición de la población escolar y a la situación de los enfermos. Seguidamente envió enérgicas notas a los ministros del Interior y de Justicia e Instrucción Pública de la nación, en

330 Revista La Industria Azucarera, 24 de abril de 1937, p. 437
331 Nota al Senado de la Nación en Revista Azucarera, 24 de abril de 1937.

la nota al primero, le demuestra que la situación de los enfermos en el interior del país no puede ser más desoladora. Dijo, "el Departamento Nacional de Higiene no llena de ningún modo las funciones para las que ha sido creado, pudiéndose advertir gran número de niños atacados de tracoma en proporción alarmante". [332] Por otra parte, hizo notar al otro ministro que el estado de desnutrición de la población escolar del interior era "aterradora", agregó además que había comprobado que muchos niños acudían a la escuela sin alimentación alguna. Intimaba a ambos ministros a tomar las medidas pertinentes para solucionar tal situación en forma urgente. Como se puede observar todas las criticas apuntaban a la situación en los ingenios y en los pueblos azucareros que surgieron alrededor de los mismos.

Conclusiones

Durante la década de 1930 los gobiernos radicales tucumanos experimentaron serias dificultades para garantizar el cumplimiento, en el ámbito azucarero, de las leyes que regulaban las relaciones laborales. En ese sentido, las denuncias y reclamos sobre la necesidad de que las agencias estatales supervisaran el pago de salarios y tomaran acciones para tornar efectivo el sábado inglés y el descanso dominical dan cuenta de la reticencia y resistencia que opusieron los propietarios de ingenio a acatar normas que entendían afectaban la organización del trabajo en la fábrica y aumentaba significativamente los costos de producción. En respuesta a estas demandas opusieron un discurso que defendía y reivindicaba las prácticas paternalistas que permitían a cada empresario otorgar mejoras de acuerdo a sus concepciones humanistas y en función de su capacidad económica. El discurso azucarero vertebrado a partir de la premisa del voluntarismo y desestimando el valor de la legislación social existente, revelaba una concepción profundamente arraigada que buscaba minimizar la acción estatal en la órbita de la fábrica y de la villa obrera. Los continuos cuestionamientos a las iniciativas para regular las relaciones de trabajo, las sistemáticas presentaciones a la Corte Suprema de Justicia de la Nación señalando la falta de competencia de los poderes públicos provinciales o nacionales para legislar en materia social, aprovechando los vacíos legales existentes; contribuyeron a delimitar el territorio de los ingenios como un ámbito sujeto a las decisiones de los empresarios. Las dificultades que experimentó el Departamento Provincial del Trabajo para acceder a los pueblos revelan los límites que el sector industrial trazó a las agencias estatales.

Los informes de Palacios y Mascarello, responsabilizaron a los propietarios de ingenios por las condiciones de vida de los habitantes de los pueblos. La riqueza desmedida y la desigualdad tenían como resultado la pobreza, la enfermedad y el analfabetismo. En gran medida, la imagen que los socialistas forjaron de los industriales y de la industria azucarera en la década de 1930 no es muy distinta de la que fue formulada a fines del siglo XIX: una actividad caracterizada por una riqueza extremadamente concentrada y por trabajadores

332 La Gaceta, 24 de abril de 1937

extremadamente pobres, cuyos vínculos se aproximaban más a relaciones feudales que capitalistas.

Los empresarios azucareros consideraron injustas las imputaciones que Palacios y Mascarello, pero en alguna medida, quedaron atrapados en sus propios argumentos y en sus acciones, puesto que al sostener que la acción estatal resultaba innecesaria, ya que los propietarios de ingenio se constituían en garantes de las mejoras en las condiciones de vida, asumían la responsabilidad acerca de lo que sucedía en su territorio. En ese sentido, las visitas de Justo y Palacios pusieron de manifiesto que la obra social de los empresarios resultaba, a todas luces, insuficiente y que el desarrollo de la industria azucarera no había generado un reparto más equitativo de la riqueza, por lo menos entre la clase trabajadora. En gran medida, esta experiencia reveló los límites existentes en la distribución del ingreso, cuando debe ser realizada por empresarios, y la importancia de la acción estatal en esa dirección.

“Lecturas policiales: seguridad, DD HH y sociedad”. Claves del accionar policial

Leonel Roberto Herrera
Leonel.datos.2011@gmail.com
leonelherreraprofesor@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán- Ministerio de Educación de Tucumán.

Palabras clave: Policía de Tucumán- formación inicial- DD HH- Seguridad- Estado

A partir del presente trabajo se intenta mostrar y analizar cuáles son las representaciones y el discurso imperante en la Policía de la provincia de Tucumán en materia de DD HH, con la finalidad de conocer la construcción de aquella otredad a controlar en nombre de la seguridad pública, lo cual constituye un proceso de construcción simbólica del enemigo, un enemigo que es el otro pero con características de subversivo que amenaza el orden social vigente, o un vago que delinque y pone en riesgo esa paz tan enunciada y deseada por la fuerza policial. Este enemigo no se construye de manera espontánea, sino mediante un proceso cuya genealogía se encuentra en fundamentos y principios sociales, que se profundizan y/o potencian durante la formación inicial policial.

A lo largo del presente trabajo se incluyen fragmentos de entrevistas realizadas a miembros de la Policía de Tucumán, encuestas y observaciones en el trabajo cotidiano que realiza esta fuerza de seguridad provincial en el periodo Septiembre de 2018 hasta diciembre de 2018. Lo que se pretende analizar en esta breve monografía es la proyección y el éxito en la construcción social de un enemigo que fue mutando en distintos momentos históricos hasta la fecha, que se lo muestra constantemente como un sujeto que busca generar caos y desorden, que le hace daño a la sociedad, que no trabaja, que es vago, que es planero, que milita y va a marchas o que es *K*, que protesta por una ley de aborto, que solicita la incorporación de ESI, y que fundamentalmente altera la paz y la tranquilidad de los ciudadanos aceptables, honrados y *de bien*. Aquí es justamente donde se incluye a la Policía de Tucumán, como fuerza encargada de resguardar el orden social y la paz en la provincia de Tucumán, por lo cual nos interesan sus proceso de formación y construcción de aquel cuerpo policial.

Develar cuales son las representaciones y lo discursos sobre violencia, subversión y orden que imperan en la fuerza policial, conocer las tramas discursivas que se construyen y se reproducen, la incidencia y consecuencias que ello posee en el desempeño cotidiano de la Policía provincial es algo que este escrito busca aclarar a través de un breve trabajo de campo y lecturas realizadas, pero considerando las limitaciones y prescripciones vigentes en el presente congreso. Si bien tamaño propósito investigativo supera las posibilidades del presente texto y se erige como algo ambicioso, corresponde al menos explicitar y enunciar preocupaciones, cuestionamientos y nudos sobre el desempeño y la formación policial vigente, tanto inicial como en servicio.

Para tratar de responder el interrogante inicial de este trabajo, en relación a las representaciones y discursos de la Policía de Tucumán en materia de DD HH, se debe contemplar la formación y la capacitación que reciben los miembros de esta fuerza policial. En primer lugar debo decir que quienes deseen ingresar a la Policía de Tucumán deben rendir una serie de exámenes de tipo intelectual, médico, físico y psicológico, los cuales prescriben una serie de marcas corpóreas que deben respetarse y que delimitan un cuerpo legítimo de ser aceptado por el cuerpo policial (Sirimarco, 2009). Una vez que los aspirantes superan las etapas pertinentes, logran la incorporación como Cadete al Instituto de Enseñanza Superior – I.E.S. General José de San Martín (Ex escuela de policías) o a la Escuela de suboficiales y agentes, esta diferenciación se da de acuerdo a las funciones que uno vaya a desempeñar posteriormente en la policía, ya sea con la jerarquía de Oficial o Suboficial, lo cual implica distinciones administrativas, funcionales y operativas, las cuales se detallarán más adelante.

A continuación vamos a tratar algunos tópicos de la formación académica policial, en donde se produce una transmutación o conversión de civil a policía. Desde que se ingresa a esta institución prima en ella una lógica de disciplinamiento y orden, se controla absolutamente todo, desde el aspecto personal del cadete, higiene, vestimenta, rutina diaria, vida social, ideas, acciones, discurso, movimientos corporales y hasta el sueño nocturno. Desde el día uno en la Policía de Tucumán el trato se destaca por la violencia, que incluye gritos, amenazas, golpes y otro tipo de humillaciones institucionales ejecutadas por cadetes y oficiales, todo está cronometrado y regulado, desde el tiempo para higienizarse, para comer, descansar, estudiar, dormir o lo que fuere.

Otro rasgo que merece atención es aquel referido a la afectividad y la gestión de las emociones, puesto que el futuro policía debe ser a-sentimental, o en palabras de los propios cadetes *duro*, sin sentimientos, frío y debe soportar todo sin queja alguna, ello se materializa en la contra categoría de *maricón* que es aquel cadete que muestra cierto tipo de afectividad, y también quien se queja o que no acata completamente lo orden impartida por un superior jerárquico en lo que hace como parte de su formación inicial, comparable con el estereotipo de *blando o flan*¸ que corresponde al cadete que no demuestra la suficiente entereza física y que recurre a pedir reposo por enfermedad o que manifiesta alguna dolencia física producto del entrenamiento y la instrucción policial. Este proceso de solicitud de reposo por enfermedad o dolencia se denomina *nota médica*. Podemos enunciar por un lado la cuestión de la entereza física, abnegación total a la formación inicial, donde no se contempla un accidente, síntoma corporal o enfermedad que interrumpa ese proceso, donde la entrega al lema policial debe ser exclusivo y total, en donde el reclamo o reproche es algo habitual que estructura y condiciones o inhibe a quien enuncia una dolencia, puesto que debe superar una serie de instancias que obstaculizan el tratamiento médico profesional. Y donde se debe aguantar una lesión, aguantar dolor, aguantar el entrenamiento, aguantar la instrucción, aguantar los gritos, el frío, el calor, la lluvia, el castigo, la sanción y todo aquel correctivo disciplinar que se activa en pos de un futuro cercano como empleado policial. Este camino que se transita en la formación inicial

hace que la culminación de eta formación inicial sea algo bastante anhelado por los cadetes, quienes mencionan recurrentemente las ansias de arribar a tal situación.

El género constituye una piedra angular de otra cuestión central, el patriarcado, ya que la policía en tanto institución masculinizada pregona una especie de dureza, rudeza, fortaleza y resistencia propias de la masculinidad, reforzada y sostenida por lo viril, lo fuerte, que análogamente se compara con el acero, esta materia prima a ser forjada por el herrero, viene a representar lo que es este cuerpo civil que ingresa al mundo policial para ser forjado por la escuela de oficiales o suboficiales (Sirimarco, 2009).

Lo anteriormente enunciado junto con una lógica ordenancista disciplinante, mostrando que todo debe ser orden, orden y orden, y esto no es algo singular ni casual, ya que la Policía de Tucumán, de la misma manera que busca un orden interno en sus instituciones formadores de sus futuros miembros, expresa discursivamente en el artículo 1 de la Ley Orgánica provincial n° 3656. Aquí nos introducimos en algo neurálgico, que es cómo sostener ese orden y diferenciar categóricamente aquellos ciudadanos de bien que respetan el orden, de aquellos transgresores que no lo respetan y que por el contrario lo alteran.

Algo que es recurrente pero no al punto de establecer continuidad, al menos en principio, es el reconocimiento de la sociedad. Es decir, cómo son objetivados los policías en tanto funcionarios públicos, empleados asalariados y encargados de la seguridad, esto posee un trasfondo histórico que lo sustenta junto con un proceso ritual que se performatea desde la incorporación a la misma institución, en lo que me refería inicialmente a aquellas marcas corpóreas que objetivas y marca cómo debe ser ese cuerpo civil que desea ingresar al campo policial. Esta incorporación cual implica un sacrificio, un ritual, que busca destruir lo civil para construir al nuevo sujeto policial.

Otro elemento importante es la capacidad de auto considerarse reserva moral de la nación, es algo que toman las fuerzas policiales, en el caso específico de la Policía de Tucumán se inculca desde el primer día el respeto y rendición de honores a los símbolos patrios, lo cual incluye rutinariamente cantar obligatoriamente el aurora al momento de izar la bandera, como también el arreo de la insignia patria, siendo sancionados aquellos cadetes que no mostrasen respeto honorífico hacia estos símbolos nacionales, también se incluye el canto de himno nacional argentino en actos institucionales y fechas históricas conmemorativas, se destaca incluso la portación de símbolos patrios en uniformes y demás elementos diarios durante la formación. La insistencia en la muestra de grandeza y orgullo hacia las insignias nacionales demuestra, junto con los discursos de instructores y oficiales, la defensa de la nación, en su completitud echando mano constantemente hacia la potencial degradación y/o desintegración de la patria.

La práctica policial cotidiana constituye otro eje amplio de análisis que merece una atención especial, sumamente analítica y profunda, puesto que este poder de policía que reviste a los uniformados implica la posibilidad de interceptar a cualquier persona en la vía pública y controlar pertenencias, documentación u objetos, en donde operan elementos

inferenciales, estéticos, corpóreos, físicos, étnicos, de etiqueta como la ropa que hacen presumir que una persona es pasible de ser interceptada y controlada, dando lugar a saberes experienciales- pragmáticos que operan durante la rutina policial y que se van adquiriendo en el terreno, puesto que no son aprendidos en un aula de la escuela de policías. Todos los días la policía tucumana patrulla las calles, hace recorridos, intercepta gente, controla vehículos, hace requisas, concreta allanamientos, detiene y golpea personas, coloca esposas en las muñecas, interroga a sospechosos, cumple ordenes de servicio, omite funciones, recibe denuncias, custodia un negocio, ayuda a un discapacitado, participa de la corrupción, pide dinero, coimea a alguien, investiga delitos, camina tribunales y fiscalías, lleva y trae detenidos y expedientes, y así sucesivamente en su normalidad.

Bibliografía

Eilbaum, Lucía. 2008. Los casos de policía en la Justicia Federal en Buenos Aires. El pez por la boca muere. Buenos Aires. Antropofagia. Capítulos 3 y 4.

Evans Pritchard, Edward Evan. 2010. "Los nuer del sur del Sudán". En: Fortes, Meyer y Evans Pritchard, E.E (eds.): Sistemas Políticos Africanos. CIESAS, Casa Abierta al Tiempo, Universidad Iberoamericana. México, [1940].

Fentanes, Enrique. 1968. «La policía judicial. Teoría y realidad» en Biblioteca policial, año XXXIV, N.º 237, PFA, Buenos Aires.

Franco, Marina, "La represión estatal en la historia argentina reciente. Problemas, hipótesis y algunas respuestas tentativas". En Águila, Gabriela et al (eds.), Represión estatal y violencia paraestatal en la historia reciente argentina. UNLP, 2016.

Gallino, Germán Enrique. 2014. "dimensiones estructurales y dinámicas de la protesta policial de diciembre de 2013: Una mirada desde los medios de comunicación". En Revista especializada de periodismo y comunicación, N° 44- vol. 1. Octubre- diciembre, La Plata, Argentina.

Galvani, Mariana (2007). La marca de la gorra: un análisis de la Policía Federal. 1ed., Bs. As., Capital intelectual.

Galvani, Mariana (2016). Cómo se construye un policía: La Federal desde adentro- 1ed.- Bs. As., Siglo Veintiuno Editores.

Sirimarco, Mariana. 2009. De civil a policía. Una etnografía del proceso de incorporación a la institución policial. Buenos Aires, Teseo. (cap. 2, Introducción, pp. 21 a 40).

Tiscornia, Sofía. 2004. "Seguridad ciudadana y policía en Argentina. Entre el imperio del 'estado de policía' y los límites del derecho". En: Revista Nueva Sociedad; Nº 191, Mayo – Junio, Venezuela.

Vigarello, George: Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico, Buenos Aires, Nueva Visión, 2005.

Ley N° 3656. Decreto n° 2.533, San Miguel de Tucumán, Provincia de Tucumán, Argentina, de fecha 2 de junio de 1970.

Un planteo al "hacer ciudad" desde la noción wittgensteiniana de "juegos de lenguaje"

Marcela C. Medina
marceci13@.hotmail.com
Facultad de Arquitectura y Urbanismo-Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Instrumentos de gestión ambiental, territorial y urbano- Habitar- Juegos de lenguaje

La problemática: habitar y hacer ciudad

El tema del *habitar* es una noción antropológica primordial que debería ser el horizonte de los agentes decisores que hacen ciudad ya que h*abitar*, al ser lo opuesto a una estancia casual meramente pasajera en un punto del espacio, es experimentada por quienes están arraigados a la ciudad, a su territorio. "Significa ser «de» un punto determinado, estar en él enraizado, […] no se limita sólo a una casa sino que caracteriza la relación del hombre con el espacio, su modo de encontrarse en él" (Bollnow, 1969:246).

El *habitar* es clave para expresar la relación con el mundo y con la vida según Bollnow, que cita a Merleau Ponty quien aun cuando no ha definido el concepto, intenta expresar una relación del ser que ilustra el cambio que ha sufrido la conciencia del espacio. Bollnow sostiene que la relación hombre-espacio tiene que ver con la forma en que pertenece el espacio a la esencia del hombre. "El hombre mismo no es, en cuanto se relaciona —o con más precaución, en cuanto se relaciona en el espacio con los objetos— algo intraespacial, sino que su relación con los objetos se caracteriza por su espacialidad" (Bollnow, 1969:241). La espacialidad de la vida humana y el espacio vivencial del hombre se corresponden en una correlación estricta.

Aunque en la vivienda, que es condición y comienzo de la actividad humana, como menciona Lévinas (1976) transcurre el habitar, éste no se limita a ella, sino que "la espacialidad del hombre en conjunto se comprende como habitar" (Bollnow, 1969:246). Se habita el cuerpo, la casa, las cosas, el barrio, la ciudad, el mundo. Por lo cual resulta apropiado cuestionar que quienes hacen ciudad no consideren como prioridad el habitar y los modos de habitar.

De acuerdo a un planteo fenomenológico, el habitar transcurre en el mundo de la vida, cohabitado e intersubjetivamente constituido. En este mundo de la vida cotidiana, "dominada por el motivo pragmático" (Berger y Luckmann, 2008:38) ser con otros es su condición primordial.

El carácter geométrico es una característica del habitar, que cobra interés relativo frente a las vivencias, recorridos y lenguajes según el hecho que se estudie. El *habitar* pensado desde la fenomenología va más allá de su rango científico euclídeo. Y para ello debe ser considerado, no desde un pensamiento único y excluyente de lo diferente, sino en la multiplicidad y la diversidad.

El lenguaje ocupa un papel fundamental en la interpretación de estas dos nociones: *habitar* y "hacer ciudad". La expresión del antropólogo Augé (2005) respecto del habitar dice:

El personaje está en su casa cuando está a gusto con la retórica de la gente con la que comparte su vida. El signo de que está en casa es que se logra hacer entender sin demasiados problemas, y que al mismo tiempo logra seguir las razones de los interlocutores sin necesidad de largas explicaciones (p. 111).

El *habitar* es vivir a salvo, un "cuerpo" que reconocemos como propio, que hemos poseído, en íntima relación con un espacio o un lugar determinados y con una comunidad a la que nos une un sentimiento de pertenencia e identidad, en la que hablamos el mismo lenguaje y a la cual nos vincula la cultura. Esta mirada implica un ser que habita, que cambia por sus vivencias y que se constituye a través del lenguaje frente a otros, a los cuales también constituye.

Los instrumentos

La premisa que orienta este trabajo es que los modos de habitar son ignorados si analizamos los instrumentos para "hacer ciudad". Para Garay (2004) los instrumentos pensados como herramientas adquieren "una dimensión material que los identifica como objetos, pero que en algunos casos pueden presentarse como una maquinaria o mecanismo, es decir como combinación de piezas". También pueden tener "el carácter de construcciones sociales, en tanto nos refieren al montaje de instituciones, procedimientos o marcos normativos que […] pautan un proceso de decisión en el que se procesan relaciones sociales" (Garay, 2004:302).

Las clasificaciones de los instrumentos de gestión son diversas. A nivel urbano Resse los agrupa en instrumentos de planificación, de promoción y desarrollo, de financiamiento, de redistribución de costos y beneficios, de participación ciudadana. En la dimensión ambiental, hay instrumentos preventivos o correctivos, la Evaluación de impacto ambiental aplicada al proyecto, la Evaluación estratégica ambiental orientada a las políticas, las Auditorías ambientales para empresas e instituciones, por citar algunas. A nivel territorial la Ordenación del territorio es el instrumento clave y entre los nuevos instrumentos a distintos niveles se suman los convenios, consorcios o comités intermunicipales.

El territorio, la ciudad

El aglomerado tucumano conforma una ciudad intermedia, un ámbito funcional en el que residen alrededor de un millón de habitantes según el censo 2010, administrado con disparidad de recursos de modo fragmentado por municipios y comunas rurales, frente a problemáticas y necesidades que requieren acciones interjurisdiccionales y de escala metropolitana

Históricamente ha cumplido el rol de cabecera del Noroeste Argentino, presenta el agravamiento de los problemas sociales y ambientales como los que se evidencian en otras muchas ciudades y que repercuten en el habitar de sus ciudadanos. Si bien son abundantes los instrumentos de gestión existentes, estas herramientas de distintos niveles y escalas administrativas no guardan articulación entre sí y no logran resolver los problemas urbanos ambientales y territoriales e incidir positiva y significativamente en el habitar.

A nivel nacional, la ley general del ambiente en su artículo 20 señala que "las autoridades deberán institucionalizar procedimientos de consultas o audiencias públicas como instancias obligatorias para la autorización de aquellas actividades que puedan generar efectos negativos y significativos sobre el ambiente". Sin embargo, sostienen que "la opinión u objeción de los participantes no será vinculante para las autoridades convocantes; pero en caso de que éstas presenten opinión contraria a los resultados alcanzados en la audiencia o consulta pública deberán fundamentarla y hacerla pública". El artículo 21 menciona que "la participación ciudadana deberá asegurarse, principalmente, en los procedimientos de evaluación de impacto ambiental y en los planes y programas de ordenamiento ambiental del territorio, en particular, en las etapas de planificación y evaluación de resultados".

La ley provincial 6253 sancionada en 1991, cuyo organismo de aplicación es la Dirección de medio ambiente, dicta las normas generales y la metodología para la defensa, conservación y mejoramiento del ambiente y crea el Consejo provincial de economía y ambiente, encargado de estudiar y autorizar los proyectos que pueden "producir una variación sobre la calidad del medio ambiente". Esta ley establece la obligatoriedad de presentar Estudios de Impacto Ambiental a todas aquellas obras susceptibles de generar efectos en el ambiente. En su artículo 17, indica que las Evaluaciones de Impacto Ambiental deben ser presentadas ante la Dirección de Medio Ambiente, y luego ante el Consejo Provincial de Economía y Ambiente quien otorga el Certificado de Aptitud Ambiental.

Incorpora un instrumento de gestión ambiental, la Evaluación de Impacto Ambiental para la etapa de proyecto, lo cual, en el marco de carencia de Lineamientos de planificación urbana y Ordenamiento territorial, puede pensarse como una herramienta para contrarrestar esta falta a partir de analizar el proyecto puntual.

Preguntas de investigación, metodología, objetivos

El tema de la gestión urbana, territorial y ambiental debe ser analizada a partir de asignar peso relativo a la toma de decisiones en función de los intereses de los diferentes sectores lo que lleva preguntarnos ¿Para qué sirven los instrumentos de gestión? ¿Cómo se usan los discursos sobre la ciudad? ¿Tienen efectos directos y beneficiosos sobre el habitar?

De fondo pareciera haber una cuestión epistemológica que consiste en interpretar el conocimiento sobre la ciudad, sobre el "hacer ciudad" como un objeto que requiere diferenciar el saber y el saber hacer.

El planteo wittgensteiniano posibilita mirar diferente desde otra perspectiva la compleja trama del "hacer ciudad" que suele simplificarse y analizarse en forma sesgada a partir de interpretar los instrumentos de gestión como discursos. Entenderlos como parte de "juegos de lenguaje" hace posible indagar en las reglas de esos juegos, determinar límites y encontrar aires de familia y poder diferenciar "juegos de lenguaje" político, del científico y del técnico.

Los objetivos del trabajo son analizar instrumentos del gestión ambiental con impacto urbano y territorial, determinar de acuerdo a campos, intereses y agentes productores los "juegos de lenguaje" a los que pertenecen, determinar sus reglas y límites, mostrar similitudes, diferencias y superposiciones. El análisis se centra en un instrumento como es la Evaluación de impacto de carácter ambiental que tiene efectos urbanos y territoriales.

Reflexiones finales

Los instrumentos sirven para guiar y habilitar la gestión, no parecen ser herramientas ingenuas que se ignoran o transgreden, sino que sirven para legitimar una forma de "hacer ciudad", de intervenir en el territorio con determinadas lógicas que responden y benefician a intereses del poder dominante que conjuga poder político y técnico.

"Hacer ciudad" es una noción política y técnica, que requiere del sustento científico pero también necesita considerar el *habitar*, una noción antropológica que remite a sus habitantes y a sus "formas de vida". De este modo el "hacer ciudad" se vuelve una noción antropológica desde un urbanismo que requiere resignificar la disciplina.

Conocer los recursos discursivos permite delatar el uso que se hace del discurso para llenar el vacío que producen las omisiones, las transgresiones y las prácticas contradictorias del "hacer ciudad", que excluyen a algunos de los múltiples "juegos de lenguaje" y reproducen las relaciones asimétricas de poder. En el "hacer ciudad" la condición primordial de ésta, que es *habitar*, queda subsumida por el hacer técnico-político.

Bibliografía

Garay, A. (2004) Revisión crítica de los planes estratégicos desarrollados en Argentina durante la década de los noventas. (pp. 297-316). En Ziccardi A. (coord.). *Participación ciudadana y políticas sociales del ámbito local*, 1° ed. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Heidegger, M. (1951). Construir, habitar, pensar. En Conferencias y artículos, Traducción de Eustaquio Barjau, Ed. del Serbal, Barcelona, 1994, (pp. 1-11). En http://www.heideggeriana.com.ar/textos/construir_habitar_pensar.htm-68k

— (1927). *Ser y tiempo*. Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera. Pp 107-134. Edición electrónica de www.philosophia.cl/Escuela de Filosofía Universidad Arcis.

Medina, M. (2016). Tesis doctoral. Habitar y hacer ciudad desde los juegos de lenguaje y las formas de vida. El aglomerado tucumano en las últimas décadas. Facultad de Filosofía y Letras. UNT.

Merleau Ponty, M. (1975). Fenomenología de la percepción. *FCE. México-Buenos Aires.*

——*(1964).* Signos. *Barcelona. Seix Barral.*

Reese, E. (1999). Planes estratégicos. Limitaciones y oportunidades. Rosario. La situación actual de la gestión urbana y la agenda de las ciudades en la Argentina, Enfoques urbanos. Curso de Formación en Planificación y Ordenamiento del Territorio - Región NOA, marzo a julio de 2013. Tucumán.

Sabrovsky, E. (2011). La crítica de Lévinas a Heidegger en Totalidad e infinito. Levinas, ideas y valores, n° 145, Bogotá, Colombia, (pp. 55 – 68).

Wittgenstein L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM.

"Ley General del Ambiente". Ley Nacional N° 25.675. 27 de Noviembre de 2002.

"Normas generales y metodología de aplicación para la defensa, conservación y mejoramiento del Ambiente". Ley 6253, Tucumán, 16 de Septiembre de 1991.

Subjetividad y construcción ciudadanía en niños, niñas y adolescentes en situación de calle de San Miguel de Tucumán

Noelia Mercedes Nieva
noenieva34@gmail.com
Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: niñez, adolescencia, calle, ciudadanía.

Introducción

El siguiente trabajo investigación es el resultado de la realización de la Beca Estudiantil CIUNT 2018, además, se encuentra enmarcado en el Proyecto de investigación iniciado en 2018 denominado: "Seguridad Ciudadana y control social: sus prácticas discursivas a través de los mass medias. Efectos subjetivos en diferentes poblaciones de Tucumán" subsidiado por la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica (SCAIT) de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

Actualmente en la Ciudad de San Miguel de Tucumán es habitual ver en el casco céntrico niños, niñas y adolescentes en situación de calle. Sus actividades suelen estar vinculadas a: la venta ambulante, la mendicidad y diversos trabajos informales. La presencia de dicha población, considerada de riesgo, en tanto caracterizada por pobreza estructural y exclusión social, se torna cotidiana en la vida de la sociedad. Ante esta realidad se abre el interrogante acerca del acceso o no que logran tener en relación a los servicios de salud, educación, vivienda digna, y otros derechos sociales. En teoría, niños, niñas y adolescentes (de ahora en más N, N y A) se encuentran protegidos y amparados desde el Estado por la Ley 26.061 de Protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, donde se proclama el interés superior del niño. Sin embargo, esta legislación pareciera tambalear en la realidad dada la concurrencia continua de niños y jóvenes en calle. Por lo que se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo General

Analizar y describir el proceso de subjetivación de niños, niñas y adolescentes en situación de calle en relación con los discursos, dispositivos y prácticas políticas-institucionales que emergen a partir de acceso a los derechos.

Objetivos Específicos:

Conocer identidades, acciones y prácticas sobre la infancia y adolescencia en situación de calle de San Miguel de Tucumán.

Analizar los discursos tradicionales de la infancia y sus efectos sobre las subjetividades.

Indagar que tipo de construcción de ciudadanía se da en la población objeto de estudio.

Marco teórico y estado de la cuestión

La existencia de niños, niñas y adolescentes en diversas situaciones de vulnerabilidad social y, en particular, habitando las calles urbanas es un fenómeno de larga data y que se extiende persistentemente como problemática en toda la geografía latinoamericana (Lenta, 2013). Las investigaciones realizadas sobre este tópico y, específicamente, aquellas que se posicionan desde la integralidad de los derechos humanos de chicos y chicas en situación de calle, se encuentran pocos estudios descriptivos extensivos de la población, en las distintas regiones de Latinoamérica (Lenta, 2013). En Tucumán no se encontraron producciones científicas vinculadas con la temática. Actualmente, en la provincia solo existe un solo organismo oficial que trabaja con la problemática de situación de calle en niños, niñas y adolescentes, corresponde al programa Amachay, dependiente de la Dirección de Familia, Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia. Dicho programa, en un Informe sobre situación de calle, elaborado en el año 2017, expone con respecto a la descripción de la población con la que se trabaja:" El factor determinante más resaltado, como una condición generalizada en todos los casos, es la situación de pobreza estructural de los hogares. Así, en la totalidad de los casos se evalúa la salida a la calle como una estrategia o alternativa en búsqueda de ingresos. En ese sentido, se encuentra fuertemente indicada una condición de falta de recursos (simbólicos, subjetivos y materiales) para construir e incluso imaginar otro tipo de estrategia vinculada a la percepción de ingresos para el hogar". Durante el año 2016, Amachay trabajó con 57 legajos/casos/familias (100%), donde el 75% (NL= 43) de estos ya se encontraban con una intervención activa al inicio del periodo 2016 ("legajos/casos históricos"), el 21% (N=12) ingresaron durante este período y en este mismo lapso temporal egresaron del dispositivo (por cierre o derivación) el 4% (N=2). Actualmente Amachay tiene activos 55 legajos/casos/familia.

La ciudadanía es vista como "el conjunto de prácticas (jurídicas, políticas, económicas y culturales) que definen a una persona como miembro competente de una sociedad. Prácticas cuya fuente de legalidad y legitimidad reside en la posesión de derechos que influyen en la distribución de recursos accesibles a distintas personas y grupos sociales" (Kessler, 1996:143). Sin embargo, existe una perspectiva más amplia donde el concepto "hace referencia a una práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrán decir qué, al definir cuáles son los problemas comunes y cómo serán abordados" (Jelin, 1987:211).

En lo que respecta a la construcción ciudadana en la niñez y adolescencia en la Argentina es importante destacar que en el país se encuentra vigente, desde el 2005, la Ley N° 26.061 de "Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes", efecto de la incorporación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) en el rango constitucional, así como mediante la adecuación de normativas nacionales y locales, por ejemplo, en Tucumán la Ley Provincial N° 8.293.

Estas nuevas legislaciones tienen la finalidad de brindar una mirada más amplia en los derechos de la infancia y adolescencia, rompiendo con el enfoque jurídico-social anterior sustentado en criterios de normalización, tutela y punición de las infancias consecuencia de la aplicación por varios años de la Ley 10.903 de Patronato de Menores, sancionada en el país en 1919, la cual se vinculó con distintas políticas de marginación social y en específico, de control social de la niñez desde comienzos del siglo XX (Duschatzky, 2000). Dicha ley habilitaba cualquier intervención sobre la niñez bajo la evidencia del estado de "peligro moral o material" del niño que, de no mediar intervención estatal, podía devenir en un niño "peligroso" para la "moral" o para los bienes "materiales" de los sectores sociales acomodados, tal como figuraba en el artículo 14 de la derogada Ley.

Estos sentidos propios del viejo paradigma tutelar de la niñez actualmente retornan en las prácticas sociales e institucionales con la infancia "pobre" (Lenta y Di Iorio, 2012) mediante la habilitación de ciudadanías parciales, es decir, el privilegio para el acceso de ciertos derechos frente a otros —como el derecho a la provisión frente a la participación y la libertad—. Dicha construcción condensa al menos dos sentidos sobre la infancia pobre: el de estar en peligro, pero simultáneamente, ser peligrosos (Pipo, 2011; Urcola, 2010).

Entonces, en el siglo XXI se expresan fuertes interrogantes sobre la eficacia de las políticas sociales que se sustentan en la CIDN (Lerda, 2013).

Metodología

Esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, teniendo carácter exploratorio-descriptivo. Se empleó un muestreo de tipo opinático. Como técnicas de recolección de datos se utilizó: observación participante (en taller de actividad física que el programa desarrolló desde agosto a diciembre de 2018), entrevistas en profundidad (5 casos) y análisis de archivos y documentos (legajos). Los sujetos de estudio estuvieron conformados por niños, niñas y adolescentes que se encontraban en situación de calle y estaban con intervención del Programa Amachay, dispositivo dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de Tucumán.

Presentación y análisis de datos

A partir de la observación realizada se pudo constatar que los N, N y A, sujetos de estudio, en relación con la educación- escolarización presentaban poca concurrencia a los establecimientos educativos, si bien la mayoría comenzó el proceso de escolaridad, es un número bajo el que sostenía una asistencia regular. La escuela no se presentaba en sus narrativas como un lugar de pertenencia ni de identificación. En lo que respecta al acceso al sistema de salud pareciera ser un ingreso precario ya que varios jóvenes presentaban distintos problemas de salud los cuales no habían sido atendidos por profesionales o habían sido abandonados los tratamientos por la dificultad en conseguir turnos. La mayoría de los chicos residían en barrios de bajos recursos y ubicados en la periferia de la ciudad, siendo que en algunos casos las viviendas de los jóvenes no contaban en su estructura con los servicios de

agua y cloaca. En general, la única presencia del Estado reconocida en sus discursos es a partir del dispositivo institucional del Ministerio de Desarrollo Social. Si bien tal programa podía realizar intervenciones para facilitar el acceso y las condiciones de ingreso sea a la educación, salud, o mejora de las viviendas; también tenía una representación contrapuesta ya que era ligada como aquellos "que se llevan a los chicos" o "los que quitan los hijos". Teniendo en cuenta lo expuesto se plantea la siguiente hipótesis: *"Los niños, niñas y adolescentes en situación de calle, dado que corresponden a un grupo social de bajos recursos económicos, caracterizados por pobreza estructural y exclusión social solo logran construir y ejercer tres tipos de ciudadanías: asistida, restringida y de baja intensidad"*.

La Ciudadanía asistida (Muñoz, 2006) describe las situaciones de inaccesibilidad principalmente a los derechos sociales, y por lo tanto que esos sectores sociales deben ser asistidos por políticas públicas focalizadas, porque carecen o tienen baja acumulación de capital social, cultural, económico. La Ciudadanía restringida refiere a los derechos conculcados, la obturación o imposibilidad del ejercicio de la ciudadanía plena. Y, por último, la Ciudadanía de baja intensidad se la entiende como inclusión no integrada del sujeto. Describe una situación de exclusión en el pleno ejercicio de los derechos ciudadanos, fundamentalmente porque los ciudadanos participan limitadamente en la esfera pública en contextos de "democracias delegativas" (O´Donnnell, 2004). Estas últimas nominaciones remiten directamente a una tensión que es inherente al desarrollo de la ciudadanía en las sociedades modernas. Se trata de la paradoja de la ciudadanía como principio de igualdad en una sociedad con desigualdades, y, además, de cómo la definición de la condición misma de ciudadanía provoca desigualdad.

Para concluir, se destaca que en la población objeto de estudio se dieron: casos de embarazo adolescente; casos de consumo de sustancia iniciados en una etapa muy temprano del ciclo vital; perdida de identificación con figuras parentales por la lábil presencia de estos; un anudamiento muy frágil a aquellas instituciones y prácticas reconocidas y representadas en los idearios de los derechos del niño, por lo que se platea que

> "la infancia entendida desde los discursos tradicionales como unmomento ideal de la vida se contrapone con los discursos derivados de la "infancia pobre" teniendo como efecto procesos de subjetivación alienantes y consecuentemente la instalación de la noción de sujetos peligrosos".

Bibliografía

Jelin, Elizabeth y Hershberg, Eric, (coords.) Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina. Caracas, Nueva Sociedad. 1996.

Jelin, Elizabeth, "La construcción de la ciudadanía: entre la solidaridad y la responsabilidad" en Jelin, Elizabeth y Hershberg, Eric (coords.) Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina. Caracas, Nueva Sociedad, 1996.

Kessler, Gabriel "Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión" en Konterllnik, I. y Jacinto, C. (comp.) Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. Buenos Aires, UNICEF-Losada, 1996.

Lenta, M. M. (2013). Niños y niñas en situación de calle: territorios, vínculos y políticas sociales. Revista de Psicología, 22(2), 29- 41. doi: 10.5354/0719-0581.2013.30851

O'Donnell, Guillermo, "¿Democracia delegativa?", en Contrapuntos, Buenos Aires, Paidós, 2004.

O'Donnell, Guillermo, "Estado, democratización y ciudadanía", en Nueva Sociedad, Nº 128, Caracas, diciembre de1993.

Pipo, V. (2011). Desafiando el destino. Chicos y chicas en situaciones de calle y vulnerabilidad. En G. Zaldúa (Comp.), Epistemes y prácticas en psicología preventiva (pp. 235-258). Buenos Aires: Eudeba.

La pobreza en Tucumán (2003-2018)

Ariel Osatinsky
aosatinsky@yahoo.com.ar
CONICET
Facultad de Filosofía y Letras UNT

Palabras clave: Desocupación, Poblemas de empleo, Pobreza, Gran Tucumán-Tafí Viejo.

Introducción

La economía de Tucumán experimentó a partir de 2003 un importante crecimiento de la actividad económica con una mayor producción de bienes y servicios y un aumento de las exportaciones, crecimiento que fue perdiendo ritmo con los años. Pese a ello, en la posconvertibilidad la pobreza se mantuvo en elevados niveles.

Siendo que los problemas de empleo constituyen un aspecto central en la relación que existe entre la economía y la pobreza, este trabajo tiene por objeto examinar los vínculos existentes entre el deterioro laboral y los niveles de pobreza existentes en las primeras décadas del siglo XXI.

Conceptos y metodología

Esta investigación parte del "…reconocimiento de la estrecha relación que existe entre los procesos de acumulación capitalista, el funcionamiento de la estructura socio-ocupacional y los fenómenos de la pobreza…" (Salvia, 2007, p. 38).

Si bien la pobreza constituye un fenómeno multidimensional, en este trabajo la vinculamos a la ausencia de satisfacción de ciertas necesidades consideradas básicas.

En los estudios sobre la pobreza, es importante analizar las características de la inserción laboral en la actividad económica, es decir, en el proceso de producción de bienes y servicios que crea la riqueza de una sociedad.

Una persona sin ocupación queda marginada de la distribución de riqueza que surge en el proceso de producción. A su vez, aquellos que se encuentran ocupados, pueden sufrir condiciones precarias de empleo o bien, pueden no poseer una ocupación plena (Lindenboim, 2005).

Una economía puede experimentar un crecimiento, y este puede no traducirse en un mayor bienestar, si es que en ese proceso de incremento de la actividad un sector importante de la población ha sido excluido o ha tenido una participación precaria.

En relación a los indicadores laborales, se utilizan las tasas de desocupación y subocupación; el porcentaje de asalariados sin descuento jubilatorio, y la evolución del empleo estatal. Se considera también el peso de los Programas de Empleo.

En cuanto a la medición de la pobreza, se trabajó con el criterio de la línea de pobreza (LP) y el Índice de Privación Material de los Hogares (IPMH)[333].

La riqueza y la pobreza en Tucumán en 2003-2010

Si consideramos el período 2003-2010, el Producto Bruto Geográfico de Tucumán (PBG) creció un 55%. Esta expansión se dio sobre todo hasta 2007, año en el que la economía provincial era un 49% más grande en relación al 2003. A partir 2008 las tasas de crecimiento se redujeron significativamente (Osatinsky, 2016).

"El crecimiento económico no estuvo acompañado de cambios significativos en el peso que tenían las actividades económicas en la estructura productiva de la provincia […]. En 2010 la composición del PBG de Tucumán era casi similar a la que había en 1997 y 1998, años previos a la última recesión que vivió el país. Mientras que el sector industrial representaba aproximadamente el 20% de la economía provincial, las actividades ligadas al Estado y el comercio explicaban más del 40% de lo producido…" (Osatinsky, 2016, p. 182-183).

Lo señalado reflejaba la ausencia de un proceso de desarrollo económico a pesar del importante crecimiento de la economía provincial en la primera década del siglo XXI.

En relación a la pobreza[334], tuvo una reducción en el aglomerado Gran Tucumán Tafí Viejo entre 2003-2006, llegando en el segundo semestre de 2006 a afectar a 28,6% de los hogares y 37,4% de la población. Ello implica un descenso significativo solamente cuando se compara con la situación de 2002, año en que la pobreza llegó a afectar al 60% y 70% de los hogares y población del aglomerado respectivamente. Sin embargo, el porcentaje de pobreza del aglomerado en 2006 no estaba muy alejado del que afectó a su población entre 1995 y 2001[335]. "Cabe destacar que el PBG de Tucumán en 2006 era un 30% superior al que tenía la provincia en 1997-1998" (Osatinsky, 2016, p. 188). Sin embargo, la pobreza coyuntural no tuvo un descenso significativo en relación a los valores de los años 90.

En cuanto a la pobreza que afectaba a los hogares de la provincia, según el IPMH casi el 50% de ellos tenía alguna privación en 2010 (Tabla 1).

Tabla 1. Hogares pobres según el IPMH. 2001 y 2010.

	Valores absolutos		(%)	
	2001	2010	2001	2010
Privación de Recursos Corrientes	41.109	30.796	13,2	8,4
Privación Patrimonial	59.424	97.531	19,1	26,5

333 El IPMH distingue cuatro categorías: a) Hogares sin privación; b) Hogares con privación de recursos corrientes; c) Hogares con privación patrimonial; d) Hogares con privación convergente. La privación de recursos corrientes se asocia con la baja capacidad económica de los hogares, mientras que la privación patrimonial está relacionada con la existencia de viviendas o condiciones sanitarias precarias. Asimismo, la privación convergente hace alusión a los hogares que sufren los dos tipos de privación mencionados.

334 Todos los datos sobre pobreza en el Gran Tucumán-Tafí Viejo, pertenecen a la Encuesta Permanente de Hogares (EPH).

335 Entre 1995 y 1999 la pobreza afectó al 37%-40% de la población del aglomerado tucumano, llegando dicho valor a 46% en 2001 (INDEC, EPH).

Privación Convergente	82.068	53.107	26,4	14,4
Total de Hogares con Privación	182.601	181.434	**58,8**	**49,2**
Total de Hogares en Tucumán	**310.787**	**368.581**		

Fuente: Dirección de Estadística de la Provincia de Tucumán.

La tabla 1 muestra una reducción en el porcentaje de hogares pobres de diez puntos en la primera década del siglo XXI. Esta disminución se produjo sobre todo por la reducción de la pobreza coyuntural (privación de recursos corrientes), ya que la pobreza estructural (privación patrimonial), vinculada sobre todo con la existencia de viviendas precarias, tuvo un incremento importante.

Es importante señalar que en 2010 el PBG de Tucumán era un 50% superior al de fines de los años 90, sin embargo la pobreza había tenido solamente una reducción de diez puntos. Por ello importa examinar cuál fue la evolución del mercado de trabajo.

En el período 2003-2006 la desocupación se redujo de 13% a 11%, mientras que la subocupación tuvo una caída mayor, de 21% a 11%. Es decir, que todavía en 2006 más del 20% de la PEA estaba afectada por problemas de empleo.

En el período 2007-2010 la tasa de subocupación se ubica en 8-9%, mientras que la tasa de desocupación alcanza por primera vez en años valores de un dígito, reduciéndose de 8% a 5%.

La diminución de la tasa de desocupación se vinculaba en parte con la expansión en aquellos años de las actividades económicas, y con un importante aumento del empleo público, que creció entre 2003 y 2006 de 47.557 a 67.255 empleados[336]. Es decir, de 35 a 48 empleados cada 1000 habitantes fue el aumento, superior al acontecido en las dos décadas previas. En 2009 la cantidad de empleados estatales llegaba a 69.766.

También contribuyó a la disminución del desempleo la consideración como ocupados de aquellos beneficiarios del Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupado (JJHD) y otros Programas de Empleo, cuyo número entre 2002 y 2009 estuvo cercano a los 90.000[337]. Cabe señalar que la población activa en aquellos años del Gran Tucumán-Tafí Viejo era de 300.000 a 350.000 personas.

La significativa baja que tuvo el desempleo entre 2007 y 2010 también se explica por otro fenómeno importante: el enorme crecimiento que tuvo el grupo de jubilados/pensionados (50% sólo en 2007), y por lo tanto la población inactiva.

En relación al empleo informal, tuvo también una reducción en este período aunque no fue significativa: entre 2003 y 2009 el porcentaje de asalariados sin descuento jubilatorio pasó de 57% a 44%.

336 Datos del Ministerio de Economía de Tucumán, Dirección General de Presupuesto.
337 Datos de Neffa, 2011, pp. 97-108.

Los indicadores laborales analizados muestran que "el reparto de la torta" continuaba siendo muy desigual a fines de la primera década del siglo XXI, lo que impedía un mayor avance en relación a la disminución de la pobreza.

El estancamiento económico y su impacto social (2010-2018)

La desaparición de un tipo de cambio real elevado y la crisis económica mundial que se desarrolló desde 2007/2008 impactaron en las distintas economías del país. En el caso del PBG tucumano, en este período hay un menor crecimiento, con tasas inferiores o iguales a 2% en varios años. El proceso de creación de riqueza perdió impulso con los años.

Pese a una coyuntura de menor crecimiento o estancamiento económico, la desocupación se redujo significativamente hasta 2013, incluso con valores inferiores al 5%, fluctuando luego en el período 2014-2018 entre 5% y 7%.

El desempleo se mantenía en un dígito en parte por la expansión de los ocupados, aunque estos crecieron a un ritmo menor que en la primera década. Por lo tanto hay otros fenómenos a considerar.

Se produjo en 2010-2012 una nueva expansión de la población inactiva, en parte por un nuevo aumento del grupo de jubilados y pensionados.

A su vez, hubo un nuevo crecimiento del empleo estatal. En 2015 había 81.050 empleados públicos, es decir, 51 cada 1000 habitantes. Para 2018 esa cifra superaba las 115.000 personas.

También en este subperíodo el número de beneficiarios de Planes y Programas de Empleo se mantuvo elevado. Aquellos planes que habían surgido en la primera década, seguían agrupando a 40.000 o 50.000 beneficiarios, a lo que se sumaban los programas "Argentina Trabaja" y "Ellas Hacen", que beneficiaban a casi 30.000 personas. Es decir que había entre 70.000 y 80.000 beneficiaros, en un aglomerado cuya población activa era de 350.000-400.000 personas.

En relación al empleo informal, se mantuvo en valores elevados, afectando a más del 40% de los asalariados.

Los problemas de empleo se agravaron entre 2016 y 2018, años llegando la desocupación y la subocupación a afectar al 18% de la PEA.

En cuanto a la pobreza, las estadísticas producidas por el INDEC dejaron de ser confiables a partir de 2007 debido a la intervención de la institución realizada por el Gobierno Nacional. Así, el significativo descenso que se observaba en la información de este organismo, era resultado de una subvaluación de la canasta básica de alimentos y de la canasta básica de bienes y servicios. Por ejemplo, para el último trimestre de 2010 un trabajo del Observatorio de la Deuda Social estimaba en 11,9% la tasa de indigencia en el aglomerado tucumano, mientras que para el INDEC la misma era de 2,6%.

Se tiene datos de pobreza nuevamente en el segundo semestre de 2016. Por entonces, la población del aglomerado tucumano bajo la línea de pobreza era 27,7%. Luego de un descenso de seis puntos en 2017, la pobreza volvió a crecer y se ubicaba en el segundo semestre de 2018 en 32,2%, fruto del agravamiento de la situación laboral.

Reflexiones finales

Durante el período analizado, la significativa reducción de la tasa de desocupación se explica solo en parte por la expansión de las actividades económicas, y también por el notable crecimiento del empleo estatal, la consideración como ocupados de los beneficiarios de Planes y Programas de Empleo, y el crecimiento en algunos años de la población inactiva. Por su parte, el empleo informal continuó afectando a un porcentaje elevado de los asalariados, lo que reflejaba que la flexibilización laboral seguía siendo característica del mercado de trabajo.

La ausencia de transformaciones económicas estructurales (Osatisnky, 2016) y la persistencia de los problemas de empleo, explican que un porcentaje elevado de la población continuara afectado por la pobreza en las primeras décadas del siglo XXI.

Bibliografía

Salvia, A. (2007). Consideraciones sobre la transición a la modernidad, la exclusión social y la marginalidad económica. Un campo abierto a la investigación social y al debate político. En A. Salvia y E. Chávez Molina (Comp.), *Sombras de una marginalidad fragmentada. Aproximaciones a la metamorfosis de los sectores populares de la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Neffa, J. y Brown, B. (2011). *Empleo, desempleo & políticas de empleo. Políticas públicas de empleo III 2002/2010*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: CEIL-PIETTE.

Lindenboim, J. (2005). *El reparto de la torta. ¿Crecer repartiendo o repartir creciendo?* Buenos Aires, Argentina: Capital Intelectual.

Osatinsky, A. (2016). La situación socioeconómica de Tucumán, Argentina, en la posconvertibilidad (2003-2010). Análisis Económico, volumen (XXXI), 171-194.

Estado y Ciudadanía. Aportes para una revisión crítica desde Nancy Fraser y Judith Butler.

Julieta Racedo
Griselda Arué Ocampo
Gregorio Herranz
Raúl Arué
raularue@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Estado – Ciudadanía – Cuestión Social – Política

Durante el segundo año (2018) del "Círculo de lectura de teoría social" actividad de extensión desarrollada desde la cátedra de "Trabajo Social y Teoría Social Contemporánea" y desde el proyecto de investigación PIUNT H644/2 "Identidad, ciudadanía y diversidad cultural: sus prácticas y representaciones desde la mirada local" se ha debatido desde una perspectiva crítica en torno a las obras "Escalas de Justicia" de Nancy Fraser (2012) y "Cuerpos aliados y lucha política: hacia una teoría performativa de la asamblea" de Judith Butler (2017).

En ambas obras se aborda, desde una mirada crítica y deconstructiva las problemáticas propias del Estado, las demandas de justicia y las prácticas de ciudadanía, por tanto, consideramos que compartir estos aportes permitirá contribuir al debate al que invita el sub-eje "Cuestión Social, Estado y Derechos Sociales" del Congreso Internacional "Educación y Política. En el camino hacia un nuevo Humanismo" en tanto, en el propio Círculo de lectura, se argumentó sobre la importancia de revisar las propias prácticas profesionales del Trabajo Social a la luz de estas lecturas que ponen en entredicho al Estado "cuestionando un espacio que se construye y reproduce a través de prácticas, estrategias y perspectivas sociales que generan desigualdad y pobreza."

De los aportes de las autoras consultadas resaltamos los siguientes:

Nancy Fraser recurre a dos imágenes para plantear las nuevas problemáticas en torno a las demandas de justicia que enfrentan los Estados nacionales, la primera es la imagen de la "balanza" que apela a la sustancia de la justicia y a la naturaleza de los reclamos, en este sentido nos encontramos con una heterogeneidad en tanto los Estados deben compatibilizar demandas ligadas a la redistribución, las tradicionales en el marco del modo capitalista de producción, con otras que provienen del ámbito cultural y que están agrupadas en las cuestiones de reconocimiento, a este conjunto de demandas integra Fraser las cuestiones ligadas con la representación que se incorporan a partir de la segunda figura a la que apela la autora: la del "mapa".

Esta última imagen remite al problema del enmarque de las demandas de justicia, si en el modelo westfaliano el supuesto tácito era "que las obligaciones de justicia (…) se aplicaban sólo entre conciudadanos" (p. 11) al interior de la comunidad política bajo la soberanía territorial del los Estados, hoy, esta cartografía del espacio político se ve atravesada por

demandas que escapan o no pueden ser resueltas al interior de los Estados nacionales, el régimen ramificado de DDHH, las redes de gobernanza global, los activistas que combaten las desigualdades transnacionales, las consecuencias de las acciones que impactan en el ecosistema o en los recursos naturales, no pueden ser abordadas al interior del Estado ni en el diálogo entre Estados en tanto buena parte de los afectados no tienen representación en esos foros, por tanto el tema de la escala se vuelve central puesto que permite discutir sobre la representación de los afectados y su participación en las demandas de justicia.

Dos desafíos, encuentra Fraser, enfrenta el Estado nacional en crisis: el "qué" de la justicia que nos interpela sobre qué hay que considerar una demanda genuina de justicia, aquí retoma Fraser sus debates anteriores en torno a las reivindicaciones de redistribución y de reconocimiento, debates en los que se diferenció del pensamiento de izquierda tradicional centrado en las cuestiones de redistribución en una economía capitalista globalizada por un lado, y de la teoría crítica de Axel Honneth por el otro que subsume las cuestiones de redistribución en demandas más amplias de reconocimiento.

Fraser no sólo mantiene diferenciadas las demandas de carácter más económico de las demandas culturales, sino que, argumenta, la mayoría de los movimientos reivindicativos actuales incluyen en sus reclamos las dimensiones de justicia distributiva y de reconocimiento, así la situación de pobreza y las demandas frente a la misma que emprenden las clases dominadas, no se agota en las cuestiones económicas sino que incorpora la dimensión cultural al poner en discusión ciertos estereotipos estigmatizadores en torno a la pobreza, del mismo modo las problemáticas de la igualdad de género o de la colonialidad no se limitan a las cuestiones ligadas al respeto sino que avanzan sobre las desigualdades económicas que se derivan de estos sistemas perversos de jerarquización social.

A las cuestiones ligadas a las demandas económicas y culturales incorpora Fraser en esta obra la dimensión política de la representación.

En esta línea, el otro desafío es sobre "quién" cuenta como auténtico sujeto de justicia, aquí el debate está planteado en el ámbito de la filosofía política y gira en torno a las cuestiones de la igualdad ¿igualdad entre quienes? ¿entre los ciudadanos territorializados en los límites del Estado Nación, como plantean los nacionalistas liberales?, ¿entre todos los seres humanos como afirman los cosmopolitas?, ¿o debemos pensar en dos conjuntos distintos para la justicia, uno al interior de las comunidades y otro vigentes entre comunidades como plantean los internacionalistas?

A estas cuestiones Fraser incorpora una tercera de carácter más bien meta-político y que tiene que ver con "cómo" o en base a qué criterios de decisión se seleccionan los grupos capaces de establecer demandas de justicia. En este sentido la autora propone un enfoque crítico democrático del "cómo" se define el "quién" de la justicia, este enfoque tiene en cuenta dos aspectos centrales del debate actual, por un lado (en su aspecto epistémico) reconoce la naturaleza de la vulnerabilidad y la extensión de interdependencias en un mundo en globalización, por el otro (en su aspecto político) desde una perspectiva habermasiana

entiende a los sujetos de justicia como actores sociales y políticos que plantean sus demandas en un espacio democrático en donde se debe garantizar una confrontación pública imparcial que vaya definiendo interpretaciones cada vez más amplias y más adecuadas sobre quienes tienen derecho a ser tenidos en cuenta en cada caso.

El tema de quién cuenta como sujeto de derechos frente al Estado atraviesa "Cuerpos aliados y lucha política", la obra de Judith Butler que plantea como tesis que "la acción conjunta puede ser una forma de poner en cuestión, a través del cuerpo, aspectos imperfectos y poderosos de la política actual." (p. 17)

Este análisis es tanto una crítica radical a los fundamentos de las nociones de ciudadanía y esfera pública, como un diagnóstico de época. En el primer sentido, Butler, de la mano de Adorno y en un diálogo tenso con Hannah Arendt se pregunta sobre las cuestiones éticas centradas en ¿cómo debemos vivir?, entrelazadas con las cuestiones políticas ¿cómo debemos vivir juntos?, a partir del dilema planteado por Adorno: ¿Se puede llevar una buena vida en medio de una mala vida?

Si para Adorno esta pregunta refiere a la relación entre la acción moral y las condiciones sociales y políticas, afirma Butler, "la pregunta sobre la buena vida es la pregunta sobre la forma correcta de la política" (p. 197). La cuestión ética aparece unida a la biopolítica foucaultiana, en tanto existen poderes que organizan y disponen de la vida sometiendo a algunos a la precariedad y a la situación de vulnerabilidad, estableciendo medidas diferenciadas de la vida.

Butler repiensa las diferencias establecidas por Arendt entre el ámbito de la economía (para Arendt ligado a las necesidades y al cuerpo) y el ámbito de la política (más cercano a la mente, al acto de habla y a la libertad), y plantea una subversión de los términos: para la autora estadounidense es importante dejar entrar en el ámbito de la política la dimensión corporal, que es la piedra angular para entender los conceptos de vulneración corporal por un lado, y de interdependencia por el otro. Este último concepto es central para repensar la esfera pública desde la necesidad del otro para la propia supervivencia y bienestar, ya que es en el cuerpo justamente (sometido a vulneraciones socio-económicas, pero también a las propias de las represiones estatales), donde esto se expresa de la forma más explícita. Por eso, para la autora toman vital importancia las acciones políticas conjuntas, ya sean tomas de espacios públicos, huelgas o marchas, ya que "la acción conjunta de los cuerpos (…) puede representar en sí mismo los principios de la libertad y la igualdad" (p. 54)

Por todo esto, la práctica de la asamblea se vuelve crucial, entendida como "derecho a la aparición", como libertad de aparición, de aquellos que no tienen derechos. La asamblea aquí se traduce como ejercicio performativo de derechos, como puesta del cuerpo, como movimiento de los cuerpos.

Afirma Butler: "Cuando los cuerpos se congregan en la calle, en la plaza, o en otros espacios públicos (virtuales incluidos) están ejecutando un derecho plural y performativo a la aparición, un derecho que afirma e instala el cuerpo en medio del campo político" (p. 18) y

obliga así al Estado y/o a la comunidad política internacional, a tomar nota de la precariedad sufrida y dar una respuesta ante las ya nombradas medidas diferenciadas de la vida.

Pero, además, habíamos afirmado, encontramos en "Cuerpos aliados y lucha política" un diagnóstico de época en tanto la asamblea constituye una forma de oposición política a la reducción de la esfera pública y de la democracia que comprobamos en nuestras actuales sociedades liberales. El liberalismo restringe la democracia al considerar a un grupo de personas "desechables", sin derechos o fuera de la comunidad, no reconociéndolas como ciudadanos.

Esta acción restrictiva de la esfera pública, se visibiliza de tres formas: la primera, muy cercana a la idea de enmarque en Nancy Fraser, nos habla de la existencia de determinados grupos a los que se les niega su presencia en la esfera pública, en estos casos la asamblea se constituye en el espacio de aparición de estos grupos que, performativamente, ejercen su derecho a ser tenidos en cuenta.

La segunda nos recuerda al diagnóstico habermasiano de la colonización del mundo de la vida por parte del sistema, en efecto podemos notar en nuestras sociedades como espacios públicos son enajenados y, por la acción del poder, se vuelven privados en tanto se restringe la libertad de estar en ellos, los procesos de privatización de la salud o la educación van en esa dirección. Butler ejemplifica la resistencia frente a esta segunda forma de restricción del espacio público a partir del movimiento "Occupy Wall Street", pero nosotros podemos plantear significativos ejemplos locales como los sucesivos "abrazos", ocupaciones pacíficas y carpas de protesta que se han registrado como protesta frente al desfinanciamiento del gobierno actual alrededor de instituciones de salud, educativas, de investigación científica, etc.

La tercera forma en que se restringe la esfera pública está ligada a las infraestructuras básicas de apoyo indisociables del cuerpo humano, esta última cuestión le sirve a Judith Butler para afirmar el sentido político del cuerpo, pero sigamos la argumentación: como habíamos adelantado, parte de lo que es un cuerpo -afirma Butler- se cifra en su dependencia respecto de otros cuerpos y redes de apoyo que hacen posible su vida y sus actos, -las protecciones cercanas de las que habla Robert Castel-. En tanto todos somos vulnerables requerimos de estas condiciones infraestructurales de apoyo, cuando estas infraestructuras públicas "son eliminadas a un ritmo muy rápido y en una medida devastadora" su defensa se vuelve el objeto mismo de la movilización política.

Concluimos afirmando que las obras analizadas constituyen esfuerzos esclarecedores para repensar, desde una perspectiva crítica, las cuestiones ligadas a la política, al Estado, a la participación y a la ciudadanía de un modo tal que nos interpela y nos compromete como profesionales y actores sociales y políticos.

Bibliografía:

Butler, J. (2001) "Fundamentos contingentes: el feminismo y la cuestión del postmodernismo", traducción de Moisés Silva, en: *La Ventana* nº 13, revista semestral de estudios de género; Centro de Estudios de Género de la Universidad de Guadalajara.

Butler, J. (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Ediciones Paidós Ibérica: Barcelona.

Butler, J. (2017) *Cuerpos Aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidos: Barcelona.

Butler, J. y N. Fraser (2016) *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*. New Left Review en español/Traficante de sueños: Madrid.

Fraser, N. (2000) ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista» en *New Left Review.* Akal editorial: Madrid.

Fraser, N. (2012) *Escalas de justicia*. Herder: Barcelona.

Seguridad, derechos sociales y estado en poblaciones vulnerables de San Miguel de Tucumán

J. M. Rigazzio
jrigazzio@hotmail.com
A. R. Nassif
E. B. Ramos
N. M. Nieva
Facultad de Psicología - UNT

Palabras clave: seguridad, vulnerabilidad, discriminación, peligrosidad

Introducción

Este trabajo es el resultado de las actividades de investigación llevadas a cabo por los integrantes del proyecto de investigación iniciado en 2018 denominado: "Seguridad Ciudadana y control social: sus prácticas discursivas a través de los mass medias. Efectos subjetivos en diferentes poblaciones de Tucumán" subsidiado por la SCAIT - UNT. Los resultados aquí expuestos, responden al abordaje que oportunamente se realizó a algunos referentes de dos comedores comunitarios y a profesionales que realizan trabajos comunitarios en barrios con NBI de zonas suburbanas de San Miguel de Tucumán durante 2019. Los **objetivos** planteados fueron:

- Describir y analizar contenidos discursivos en tanto representaciones sociales, que remitan a la cuestión de la seguridad.
- Observar la relación entre el discurso hegemónico y el posicionamiento subjetivo frente a dicho discurso en adolescentes y jóvenes de Tucumán.
- Examinar y analizar a través del discurso de jóvenes y adolescentes, la factibilidad de elaborar proyectos a futuro en relación con su condición socioeconómica y las prácticas discursivas hegemónicas.

La cuestión o problemática de la seguridad – in-seguridad no fue tratada en estos ámbitos particulares mencionados con anterioridad, de un modo directo sino, principalmente, a través de la producción discursiva emergente en cada sujeto entrevistado de un modo espontáneo. Esto permitió observar diferentes problemáticas que aquejan al barrio desde hace mucho tiempo y que se relacionan directa e indirectamente con la de la seguridad. De este modo, se intentó observar, en este primer acercamiento al barrio y a sus pobladores, cómo es concebida la cuestión de la *seguridad ciudadana* desde un lugar de estigmatización por el hecho de ser pobres, siendo que dicha estigmatización se manifiesta a partir de ciertas "máximas" presentes en el discurso hegemónico como ser: "todos los pobres son delincuentes" o "no trabajan porque no quieren". En definitiva, se trató de observar, no desde la mirada de ese otro proveniente del mundo académico o de una clase social diferente, sino desde la propia "mirada o perspectiva" de sujetos muchas veces calificados desde el "saber" del Otro académico, como vulnerables.

Para esta población el término seguridad cobra otro significado en relación al establecido por el discurso hegemónico. En primer lugar, la cuestión de la seguridad se encuentra más asociada a su situación de derechos vulnerados que a "ser víctimas de algún hecho delictivo" como suele percibirse en otros sectores sociales de mayores recursos socioeconómico. Por consiguiente, si la seguridad no pasa sólo por ser víctimas de algún hecho delictivo, cabría preguntarse aquí *qué es lo peligroso* para estos sujetos considerados desde el discurso hegemónico, justamente, como sujetos "peligrosos"; debido a que son rotulados de esta manera a partir de la cadena asociativa *pobre – adicto – criminal, ya que* esta población (vulnerable o en riesgo) pone, supuestamente, en riesgo al resto de la sociedad activando el aparato represor del Estado a cargo de lo que se suele denominar como seguridad. Esto último es percibido por esta particular población como lo *peligroso* e *in-seguro* (actos represivos desmesurados, gatillo fácil, etc.), generándose una doble significación antagónica y/o contradictoria del término seguridad.

Generalmente, los barrios de "emergencia" se constituyen en momentos de "crisis económicas". En nuestra provincia tenemos como hito fundacional de este fenómeno el cierre de los ingenios azucareros en la década del 60, donde fueron a ocupar los márgenes de los centros urbanos aquella población excedente, "*resto*" excluido del sistema que su vez cumple la función de doble amenaza: a) como ejército de desocupados que sirve para disciplinar a los trabajadores y así aumentar la plusvalía, b) como sujetos peligrosos (enemigo interno) que pueden infringir daño a los demás pobladores.

Metodología

El diseño: enfoque cualitativo de investigación de carácter exploratorio-descriptivo, se recurrió al método de análisis crítico de contenidos discursivos (ACD). **Escenario de investigación**: dos barrios de bajos recursos (NBI) ubicados en zonas suburbanas de San Miguel de Tucumán. Los actores sociales del escenario de estudio fueron integrantes de comedores que funcionan en los mismos. Uno de ellos de más reciente conformación (5 años) y de carácter más informal que el otro comedor de mayor trayectoria (desde 2001) y organización (actualmente una fundación). **Muestra:** En primer lugar, jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad. Entendemos como vulnerable a sujetos: a) adolescentes en tanto se encuentran en una particular etapa vital del desarrollo psicosocial; b) la pertenencia a un nivel socioeconómico bajo (tanto los adolescentes como los adultos entrevistados); c) la falta de una perspectiva de futuro respecto tanto a lo intelectual/educacional como a lo laboral (sobre todo en los jóvenes) y d) un sentimiento explícito de ser marginados y discriminados, desde lo territorial y desde lo jurídico-institucional por parte de la sociedad, expresado en gran medida en el hecho de no auto-percibirse generalmente como ciudadanos y sujetos de derecho. En segundo lugar, profesionales y referentes de los comedores. La **técnica de recolección de información:** *entrevista en profundidad* para el caso de los profesionales y referentes de ambos

comedores, y una entrevista breve para el caso de los jóvenes. Se hizo un registro audiovisual con previa autorización de los participantes del estudio, garantizándose el anonimato y reserva de dicha grabación y de todo el material obtenido. El análisis se centró en los contenidos discursivos de los jóvenes y adolescentes. A partir del contenido discursivo (*corpus*), se elaboraron una serie de **categorías de análisis**.

Resultados y análisis de la información

La *discriminación* por ser pobres, la *adicción a substancias tóxicas* relacionadas a la *criminalidad*, el *manejo del tiempo* y del *espacio* en un sentido ontológico y existencial propio de una particular condición de vida de precariedad material y simbólica, el sentido o concepto del *trabajo* en su relación al acto delictivo o viceversa, el *barrio como territorialidad* real y simbólica (estigmatización por pertenecer a un determinado lugar y una posible re-significación del mismo), el registro o no de la presencia del *Estado* y de la *educación* en sus vidas y entorno, todos ellos constituyen los temas más relevantes emergentes en los discursos de los sujetos entrevistados. Estos temas, a su vez, se convirtieron en las categorías de análisis del material obtenido.

Desde el crecimiento de estas zonas marginales en la provincia hace más de 50 años no hubo políticas específicas destinadas a invertir la situación de pobreza estructural y poder generar procesos de desarrollo e integración social. Es así que una de las principales problemáticas que surge en las entrevistas, es el problema de las *adicciones* que se fue agravando en los últimos años. Frente a esta situación, que ha permanecido sin demasiadas variantes a lo largo del tiempo, surge el interrogante acerca de: ¿qué alternativas ofreció y ofrece el Estado en tanto máxima institución social, para revertir dicha situación socioeconómica de NBI denominada como estado de vulnerabilidad? Más concretamente, ¿qué opciones ofrece el Estado y sus políticas públicas para albergar a dichas poblaciones, particularmente a aquel joven atrapado en las redes del consumo de substancias tóxicas que se quiere "rescatar"? Las respuestas estatales a esta problemática fueron cambiando según se inclinen más hacia un modelo de "estado de bienestar" o hacia modelos "neoliberales"; es así que, mientras para el primero la problemática de adicciones es un problema de salud y, por consiguiente, las respuestas van destinadas, por ejemplo, a insertar profesionales de la salud en territorio poniéndose en juego significantes como "prevención", "recuperación", etc.; para los segundos pasa por un problema de seguridad y, por ende, los actores estatales más destacados que intervienen en territorio son los de las fuerzas represivas. Los significantes puestos en juego, en este último caso, son los de "criminalidad", "peligrosidad", etc., que recaen sobre todo en los jóvenes. Esto queda manifiesto en el actual gobierno donde el Ministerio de Salud pasó a ser Secretaría mientras que el de Seguridad aumentó considerablemente su presupuesto (más del 10% del PBI).

La problemática de la adicción tal como aparece en las entrevistas hacen referencia a un existir o vivir en un permanente presente sin perspectiva de futuro y sin mirada retrospectiva de su propia historia. Esto hace referencia a lo que se definió como *manejo del tiempo* en relación a las adicciones aunque no exclusivamente. Puede afirmarse, entonces, que la **temporalidad** en muchos de estos jóvenes también se encuentra precarizada, asentada en vivir el día a día, liquidar las horas aun a riesgo de liquidarse en el intento. Cabe aclara que estos episodios de "liquidación" no son permanentes, después "días de gira" (días bajo efecto del consumo) viene el "rescate" (períodos sin consumo y/o abstinencia a partir de determinas acciones que puede o no implicar una ayuda de un tercero). Relacionado con esto Nassif (2015) dice: "Un adolescente en estado de vulnerabilidad se encuentra muy expuesto al uso de narcóticos, los cuales les sirven como vía de escape de esa realidad apremiante. Desde las drogas el sujeto busca liquidar las horas de manera sistemática: ¿Por qué liquidar las horas? porque después, sólo existe la nada; es decir, en estos casos, la Temporalidad se inscribe desde la precariedad". Pierra Aulagnier (1991) al trabajar este tema nos marca que para que se instale la temporalidad, el sujeto tiene que abandonar "la certeza" (que es anterior a la castración). Ahora bien, el problema está en que el otro extremo, es decir la "completa incertidumbre", resulta muy nocivo para el sujeto por cuanto el futuro solo puede ser percibido de forma harto angustiante. Ante esto, la autora dice que el sujeto necesita de un derecho de mirada y de un derecho de palabra que le permitan poder transitar por los vaivenes de lo incierto. En un nivel macro, el punto es que estos derechos de mirada y de palabra les fueron denegados históricamente, ya que para la sociedad estas zonas marginales constituyen ese "resto" del cual no se quiere ver ni escuchar.

El **barrio,** *como territorialidad* real y simbólica se analiza desde un doble plano, por un lado, la estigmatización por pertenecer a determinado lugar y, por otro, la re-significación del mismo como espacio de praxis transformadora. Es así que el significante "barrio" para los jóvenes entrevistados se despliega en los ejes de obstaculizador vs. posibilitador. En sus discursos es recurrente la referencia al lugar donde se vive como carga de una marca, asociada al delito y al consumo de sustancias, que termina traduciéndose en: inaccesibilidad laboral como así también a otros derechos sociales. De este modo, ellos encarnan en sus cuerpos la **discriminación** que la sociedad destila desde sus discursos hegemónicos en relación a la pobreza y la pertenencia a zonas de bajos recursos. Sin embargo, en un movimiento dialético el barrio por medio de la organización, gesta espacios de construcción de salud, llevando la posibilidad del encuentro con el Otro, a establecer lazos sociales y espacios de escucha como los son los comedores comunitarios. Estos, si bien son creados como respuesta a una necesidad básica no cubiertas: el hambre, paralelamente en su función de alimentar gesta y construye lazos de solidaridad. Podemos escuchar en las entrevistas cómo el espacio del comedor se transforma en un organizador del tiempo y espacio en la vida de los sujetos, logra colocar actividades en ese "pasar el rato" de los jóvenes; de algún modo a través de un plato de comida anuda a los jóvenes, aunque sea de manera parcial a una construcción social-colectiva histórica.

A modo de **conclusión** podría decirse que, con respecto al término seguridad, éste adquiere una doble significación dependiendo a qué sector social se interpele. Este doble sentido refuerza la polarización en la sociedad y la construcción del enemigo interno que sirve al discurso hegemónico como medio de control social. Otro dato significativo es la ausencia de toda referencia a la educación y al rol del Estado en su función social y garantizador de los derechos ciudadanos.

Bibliografía

Nassif, A. R. (2014). En *Salud, Participación y políticas Sociales,* Cap.: "El alcance de un aplauso: música y Psicología por los barrios tucumanos". Ed. Depto. De Publicaciones. Fac. de Filosofía y Letras UNT. Tucumán – Argentina.

Aulagnier, P. (1991). *La violencia de la interpretación*. Amorrortu Editores. España.

La formación de los valores sociales en niños de Nivel Inicial

Inés Beatriz Suayter
Nilda Gladys Omill
gladysomill@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – U.N.T.

Palabras clave: Valores – Construcción – Actores - Educación

Introducción

El presente trabajo es parte de una investigación mayor realizada en un Colegio privado de Tucumán del Nivel Inicial. La Metodología empleada se enmarca en el paradigma cualitativo. El objetivo es conocer las percepciones de los distintos grupos sociales que participan en la formación de los niños de nivel inicial acerca de los valores sociales. Los datos fueron obtenidos a través de la realización de grupos focales con padres, con madres, con matrimonios, con docentes, con directivos y con niños que asisten al Nivel Inicial. Para la realización de este trabajo hemos utilizado una adaptación del método comparativo y del análisis del discurso desde la posición cualitativa.

Desarrollo

Tenemos en cuenta que el acto del habla explicita nuestros sentimientos, nuestras percepciones, etc. y a su vez son formas de acción que poseen un determinado fin en un contexto determinado existiendo una interacción en forma lingüística, cognitiva y socio-cultural. Así, estas acciones del lenguaje son lo que admitimos como las formas de comunicación y de representación del mundo sea -real o imaginario-[338].

Presentaremos a continuación en breve síntesis y divididos en apartados seleccionados algunos de los resultados obtenidos en nuestra investigación.

El significado que le otorgan a los valores sociales.

El grupo de padres es el que más se aproxima a una conceptualización de valores sociales.

El grupo de matrimonios es el que sigue a los padres pues tienen claro que "son conductas" que nos permiten "convivir" en sociedad.

Los Docentes también nos hablan de una "práctica cotidiana" pero algunos de los miembros de este grupo creen que los valores son producto de una época; como si fueran "una moda" que cambia continuamente para obtener mayor consumo. Comparando al grupo de los padres con los demás grupos se observa una distancia considerable sobre todo con el grupo de docentes y de los directivos lo que resulta paradójico ya que se presupone que en estos últimos dos grupos debería haber un cierto dominio del tema pues son los encargados de la formación de los niños.

338 Habermas J. (2010). Teoría de la Acción Comunicativa. Madrid. Editorial Trotta.

El grupo de madres es el que nos habla de una construcción, pero dicen: "también es un legado". No se especifica si se refieren a una tradición social o sólo aluden a una tradición familiar.

Los Directivos afirman "que es una manera de ser y de estar en el mundo". Pero los consideran como "ideales". Si bien los valores conllevan ideales son fundamentalmente "prácticas" basadas en ideales y que deben ser realizadas en forma natural, cotidiana, como parte de nuestro ser. Este grupo también hace referencia a "la construcción" de los valores. También en el grupo de los Directivos aparece la palabra "apreciación" que nos parece una noción débil para lograr una construcción colectiva.

Este grupo expresa que "es un valor agregado a la propuesta educativa", como si existiera una separación entre los valores y la propuesta educativa, como si no se encontrara internalizado en las personas que conforman este grupo que los valores sociales forman parte "ineludiblemente" de la propuesta educativa que pueda realizar cualquier Institución.

Enunciación de valores sociales:

Padres y docentes coinciden en una serie de valores enunciados: respeto, solidaridad, honestidad, confianza, tolerancia, empatía. Padres, madres y matrimonios consideran además los valores de libertad, humildad, comprensión y paz. Docentes y directivos incluyen la justicia y la aceptación de la diversidad

Valores que se trabajan en la institución

Ningún grupo manifestó conocerlos. Algunos en el plano de las suposiciones enunciaron Respeto y Solidaridad. En la respuesta de docentes y directivos se confunden valores con métodos educativos – la coeducación por ejemplo – o estrategias didácticas – el trabajo en equipo.

Desde cuándo se construyen los valores sociales:

Los grupos de madres, de padres y de matrimonios coinciden en que los valores se construyen desde el momento en que nacen los niños. Por lo tanto se infiere que en estos primeros años es la familia la más importante en esta construcción.

El grupo de docentes expresa que los valores se aprenden "en la primera infancia". Si por primera infancia en la vida de un ser humano entendemos que "es el período que va desde que el niño nace hasta que cumple ocho años de edad"[339], se incluye a la educación inicial en el proceso de construcción de los valores.

Para este grupo "la condición de vida" que tienen las personas o las familias también es relevante en la construcción de valores. Un claro ejemplo de ello es la idea que una familia pobre puede tener más dignidad, más honestidad, más solidaridad, etc. que otra familia que pueda tener una condición de vida mucho más holgada.

339 Unesco, www.unesco.org.

Quiénes construyen los valores

En general todos los grupos coinciden en que es la familia; son los padres los responsables de construir los valores sociales en los niños. Algunos miembros incluyen también como participantes en esta construcción a las niñeras, a los adultos, y a la sociedad.

Hay cuatro grupos que reconocen que el Colegio también participa en la construcción de valores; son el grupo de padres, el grupo de matrimonios, los docentes y los directivos. Aunque lo hacen de distinta manera: los padres inclusive usan porcentajes para establecer importancia y diferencias en las responsabilidades que le tocan a la familia, al Colegio y a la sociedad. Los docentes simplemente establecen "que es un trabajo conjunto". Y los directivos nos dicen que "la construcción fuerte está en el Colegio". En este ítem lo que resalta es que todos los miembros y las Instituciones de la sociedad son responsables en la construcción de valores sociales, aunque algunos tengan mayor implicancia que otros.

El grupo de docentes nos dice: "el docente educa y la familia enseña". Las diferencias, pues, entre enseñar y educar son altamente significativas. Lo razonable, lo conveniente sería enseñar y educar, dado que si no se logra un alumnado educado será imposible enseñar, y esto es lo que hoy genera grandes conflictos. Si trabajamos sembrando valores tendremos alumnos educados.

Cómo se construyen los valores.

En cuanto al cómo se construyen los valores encontramos muchas coincidencias en los distintos grupos. Por ejemplo: el grupo de madres nos dicen "que se construyen con el ejemplo y es más importante hacer que decir"; el grupo de padres aporta que "los padres se constituyen en modelo y guía para el aprendizaje de estos valores y que los niños aprenden por imitación"; el grupo de matrimonios enfatiza que ellos "aprenderán más con el ejemplo que con las palabras"; los docentes "homologan al ejemplo con las actitudes y los comportamientos"; y el grupo de directivos nos dicen que "los niños aprenden lo que ven y lo que perciben". En general en todos los grupos aunque con distintas expresiones coinciden con las estrategias que hay que implementar para que los niños aprendan.

Conclusiones para la discusión

Del análisis de la información surge que todos los grupos entienden a los valores como orientadores de las conductas. Reconocen a la familia y a la escuela – en este caso concreto del nivel inicial – como actores responsables del proceso de internalización de los valores por parte de los niños. El ejemplo se considera fundamental para ello.

Resulta preocupante que los docentes consideren a los valores producto del contexto histórico – cultural pues implica que adhieren al relativismo moral.

Es importante que la familia, los docentes y la institución compartan valores. Aunque en este caso sólo lo hacen a nivel enunciativo porque no hay claridad en la forma de llevarlos a la práctica concreta, sea en la vida cotidiana o en la práctica educativa.

Los valores no son el resultado de una comprensión y, mucho menos de una información pasiva, ni tampoco de actitudes conducidas sin significación propia para el sujeto. Sólo se puede educar en valores a través de conocimientos, habilidades de valoración, reflexión en la actividad práctica con un significado asumido. Se trata de alcanzar comportamientos como resultado de aprendizajes conscientes y significativos en lo racional y lo emocional.

Es absurdo hablar de una Pedagogía de los valores como algo independiente, dado que el valor es parte del contenido y éste es uno de los componentes de la didáctica, pero sí es necesario comprender las particularidades de la formación y el desarrollo de los valores y sus relaciones en el proceso docente-educativo.

El carácter integral que debe tener la educación nos certifica que "la educación en valores es un proceso sistémico, pluridimensional, intencional e integrado que garantiza la formación y el desarrollo de la personalidad consciente; se concreta a través de lo curricular, extracurricular y en toda la vida estudiantil"[340]. La forma de organización que adopta para la realización del mismo es generalmente el proyecto educativo.

Bibliografía

Carreras, Ll. y otros. (1997). *¿Cómo educar en valores?*. Madrid. Ed. Colección Educación.
Habermas, J. (2010). *Teoría de la Acción Comunicativa* (2 Tomos). Madrid. Editorial Trotta

340 Carreras, Ll. y otros (1997). ¿Cómo educar en valores?. Madrid. Ed. Colección Educación.

Estrategia de articulación de saberes para abordar problemáticas socio-ambientales en una comunidad de alta montaña

Mabel Torres
mabeltorres.utnfrt@gmail.com
Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Tucumán
Mónica Rodríguez
Cristina Torres
Marcela Medina
Universidad Nacional de Tucumán - Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia

Palabras clave: Extensión universitaria, Desarrollo humano, Desarrollo sustentable

Introducción

Este artículo tiene como propósito evidenciar el resultado parcial de las acciones llevadas a cabo en proyectos que integran la educación y el conocimiento para la emancipación social, mediante procesos y transformaciones socio-territoriales, que enlazan las demandas sociales con los tres pilares de la Universidad: la Docencia, la Investigación y la Extensión .

El objetivo principal de los proyectos es contribuir a mejorar la realidad local de la población de Las Carreras (Tafí del Valle, Tucumán, Argentina) en la dirección del uso sostenible del recurso hídrico, abordando una estrategia educativa-participativa con conocimiento contextualizado a la población elegida, en la cual habitan comunidades originarias principalmente la etnia Diaguita Calchaquí.

La meta es promover y fortalecer la participación tanto de los actores sociales territorialmente definidos como de los estudiantes y docentes universitarios en pos de la resolución colectiva de problemas socio-ambientales, dando así complemento y continuidad a las actividades científico-educativas iniciadas en el año 2016.

Una problemática seleccionada para trabajar es la crisis ambiental del agua, especialmente del agua dulce. Fundamentalmente observada desde dos perspectivas, en primer lugar, las limitaciones de las comunidades de cómo organizar de manera colectiva la gestión y el acceso agua potable[341] como un recurso de uso común[342]. En segundo lugar, el agua como un recurso no renovable.

El contexto de trabajo es la Escuela de alta montaña Escuela Nro 22[343]. La escuela es el centro de reunión de miembros de la comunidad y referentes locales. Los directivos, docentes,

341 Cuando se habla de gestión de agua potable, abarca desde el abastecimiento adecuado de agua no sólo haciendo referencia a la cantidad de líquido disponible y sino también a su calidad y continuidad. Por esto, es importante el apoyo a la comunidad en temas de provisión de agua potable, que implican su obtención, su purificación y ponerla al alcance de los usuarios.

342 Un recurso de uso común —el agua, un río, un sistema de riego, un lugar de pesca, un bosque, el Internet o la estratosfera— es un recurso natural o de factura humana cuyo uso por una persona disminuye la cantidad disponible para otros, y cuyos usuarios son difíciles de excluir o limitar una vez que tal recurso es proporcionado por la naturaleza o producido por humanos (E. Ostrom, Gardner y Walter, 1994).

343 http://bit.ly/Escuela-Nro-22 ubicada a 2400 msnm y a 13 km de la villa turística Tafí del Valle.

estudiantes y representantes de la comunidad, expusieron los siguientes problemas evidenciados:

Dificultades de la comunidad rural para organizar la Mesa de Gestión Local a fin de lograr la acción colectiva del manejo comunitario del agua, en especial el acceso y gestión del agua potable.

Déficit sanitario en la comunidad educativa, especialmente debido a la presencia de enfermedades transmitidas por el agua en los niños que asisten a la escuela (y en algunos casos sus familiares).

La provisión de agua potable en la zona está seriamente amenazada por la sobreexplotación y la contaminación.

Participaron los siguientes actores: Universidad Nacional de Tucumán, Fundación FEDUCAVI[344] y Escuela Nro 22, de Las Carreras, Tafí del Valle, Tucumán.

Desde la Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia[345] de la Universidad Nacional de Tucumán se diseñaron los siguientes proyectos asociados: Proyecto de Voluntariado Universitario "Educación ambiental en alta montaña", Proyecto de Extensión "Autogestión del agua para la comunidad de Las Carreras" y Proyecto PIUNT (26D/634) "Interrelación ambiente-salud en comunidades de Tafí del Valle, Tucumán. Uso de índices para la gestión de recursos naturales". La Fundación FEDUCAVI elaboró el proyecto de desarrollo comunitario "Gestión del agua en una comunidad vulnerable de alta montaña".

En Ostrom se considera que las comunidades pueden autoorganizarse y gobernar sus propios recursos de uso común. Y así, superar los límites simbolizados en la tragedia de los comunes, el dilema del prisionero y la lógica de acción colectiva.

Svampa sostiene que las fuentes naturales de agua de pueblos originarios, se encuentran actualmente disminuidas o contaminadas por algunas acciones antrópicas, situación en directa contradicción con su cosmovisión de los ecosistemas.

En el III Foro Mundial del Agua en 2003 se comprometieron a formar una red sobre temas de agua que ayude a consolidar el poder local de las comunidades indígenas en la lucha para proteger sus derechos sobre el recurso hídrico. Sin embargo en muchas comunidades aborígenes los sistemas de manejo del agua son complejos y en ellos se traslapan lo moderno, lo indígena, lo colonial y lo precolombino.

La importancia y el impacto que tiene la educación sobre las acciones para el uso responsable del agua de consumo en distintas zonas de la provincia de Tucumán, es el resultado de proyectos de investigación financiados por CIUNT[346], considerando que la demanda del agua depende de los consumidores y de los hábitos y actitudes de los mismos.

344 Fundación Educación y Calidad de Vida. https://www.facebook.com/feducavi/
345 http://www.fbqf.unt.edu.
346 Consejo de Investigaciones de la UNT. http://scait.ct.unt.edu.ar/autoridades/

El desafío de la construcción de sociedades sustentables es posible si le asigna a la educación un rol preponderante, especialmente a la educación ambiental para orientar la comprensión de los problemas que se han generado a raíz de las actividades antrópicas.

Entendiendo que la articulación educativa refiere a la unión de partes, suponiendo reconocer que ambas son distintas entre sí y a la vez constituyen un todo, "no es acordar sólo qué enseñar, sino descubrir comprometidamente cuáles y cómo están construidos los saberes de niños y jóvenes".

Metodología de trabajo

Debido a las implicaciones sociales, educativas y ambientales involucradas en la problemática, la viabilidad del trabajo se la ha abordado de manera interdisciplinaria e intersectorial[347], desde el año 2017 a la actualidad.

Feducavi obtuvo en el año 2016 un importante subsidio de la Fundación PROBITAS[348], Barcelona, España, lo cual permitió la construcción de instalaciones para potabilización de agua, la optimización de la infraestructura de captación y derivación del agua del río Los Alisos[349], y la mejora de la red de distribución y la colocación de tanques de agua domiciliarios en 32 familias de la comunidad de Las Carreras.

Con el propósito de determinar contextualmente los índices de sustentabilidad del recurso hídrico (índices de referencia), ICA[350], QBR[351] y HGM[352], se llevan a cabo dos tipos investigaciones: una investigación experimental para obtener los parámetros fisicoquímicos y microbiológicos de muestras de agua del río Los Alisos, y otra investigación exploratoria para obtener los componentes biótico y geológico de ribera.

La aplicación de índices de referencia que simplifiquen y cuantifiquen la complejidad del sistema ambiental, contribuirán a elaborar un plan de gestión sustentable de recursos naturales para la zona de Las Carreras. Así, se trata de desarrollar un modelo socio-ambiental, que resulta un valioso aporte que permitirá la estimación de riesgos naturales y antrópicos que impactan directamente en la salud de la población.

Los procesos de reflexión con los docentes y estudiantes se realizaron empleando la modalidad aula taller creando las condiciones para el análisis colectivo e histórico de los

347 La territorialización de las prácticas universitarias supone un abordaje intersectorial e interdisciplinario, resignifica los códigos teóricos en la intervención sobre la realidad, pasando de la perspectiva asistencialista a la extensión universitaria, a la construcción de alternativas con impacto de mediano y largo plazo al participar proactivamente en la puesta en marcha y sostenimiento de procesos de desarrollo.

348 https://www.fundacionprobitas.org/en/home

349 http://bit.ly/RioLosAlisos-Geolocalizacion

350 Cálculo de índice de calidad de agua- http://bit.ly/IndiceDeCalidadDeAgua

351 Calidad de bosque de ribera - http://bit.ly/CalidadDeBosquesDeRibera

352 Índice Hidrogeomorfológico - http://bit.ly/IndiceHidroGeoMorfologico

problemas sobre el agua, diálogo problematizador de temas curriculares para la enseñanza y aprendizaje del agua[353].

Los encuentros con la comunidad se realizaron mediante un diálogo comunicativo entretejido en la promoción de actitudes y valores de compromiso con la mejora ambiental y social de su medio. Se armonizaron las demandas de la comunidad y se establecieron lazos fluidos entre instituciones[354] con el propósito de orientar la organización de una junta vecinal que se encargue de la autogestión del agua potable.

Resultados

Los resultados parciales de la ejecución de los proyectos[355] demuestran que es posible la transformación socio-territorial mediante un trabajo interdisciplinario e intersectorial. Los resultados se pueden dividir en tres aspectos: primero en la ejecución de las actividades con la comunidad, segundo con los docentes y estudiantes y tercero el reconocimiento del trabajo de extensión que se desarrolla en la zona.

Las actividades realizadas en el territorio geográfico[356] promovieron la valoración de las mejoras en la infraestructura del sistema de toma y distribución de agua, y aporte de ideas sobre lo que se debe optimizar y la reflexión sobre la importancia de fortalecer los vínculos entre escuela-familia-sociedad-ambiente.

Con respecto a la capacitación de los referentes locales y líderes comunitarios[357] para la autogestión del agua, se inició la inscripción de interesados en participar en la formación de una Junta vecinal de agua potable y obtener la personería jurídica.

Las actividades realizadas con los docentes[358] permitieron la exploración de diseños curriculares del ciclo escolar a fin de identificar y contextualizar los contenidos para abordar en el aula, y también la incorporación en la planificación escolar de contenidos curriculares relacionados con los problemas del agua en la comunidad.

El trabajo con los niños y niñas posibilitó la internalización la problemática ambiental a través de actividades lúdicas y de teatralización[359].

El proyecto "Autogestión del agua para la comunidad de Las Carreras" obtuvo el reconocimiento[360] para ser parte del ranking Top500 del año 2019 por Premios Latinoamérica Verde (PLV), Guayaquil, Ecuador.

353 Se llevaron a cabo actividades experimentales, siendo los temas abordados: propiedades físicas y químicas del agua, pH, observaciones con el microscopio óptico y contaminación ambiental

354 Se.P.A.P.yS. - http://www.mecontuc.gov.ar/web/sepapys/

355 http://bit.ly/AguaSeguraEnLaMontaña

356 http://bit.ly/ObraEnElTerritorio

357 http://bit.ly/ActividadesConLaComunidad

358 http://bit.ly/TrabajoConLosDocentes

359 El registro de actividades con los niños y niñas de la escuela por razones de privacidad no podemos compartir.

360https://premioslatinoamericaverde.com/top500/?years=2019

Discusión

La ejecución parcial de los proyectos asociados permitió que la universidad se conecte a la complejidad de la realidad social y se convierta en parte del medio [21], como un aporte a la responsabilidad por el entorno y la sociedad. Destacando los siguientes resultados:

Los miembros de la comunidad, a través de una actitud de cooperación y solidaridad, han manifestado la necesidad de apoyarse mutuamente y también, a comprometerse como usuarios responsables para proponer soluciones a problemas locales sobre el agua y el cuidado de su salud.

Los estudiantes universitarios enriquecieron su trayectoria académica al articular los ámbitos culturales, cognitivos y territoriales acercándose a situaciones reales. También se evidenció el rol preponderante que se le asigna a la educación en el desafío de la construcción de sociedades sustentables.

Los docentes de la escuela han logrado trabajar en un ámbito interdisciplinario e intersectorial, lo que significó un valioso espacio para la inserción de la universidad en la comunidad.

El conocimiento adquirido por extensión, investigación y desarrollo se puso al servicio de la sociedad para lograr que la universidad pueda seguir formando parte del proceso de transformación social, y que los resultados puedan ser replicados en comunidades con problemáticas similares.

La Fundación FEDUCAVI aportó los subsidios obtenidos para la optimizar la obra civil de la toma de agua de Las Carreras.

En conclusión, las intervenciones destinadas a mejorar el abastecimiento de agua es una necesidad prioritaria y una demanda inflexible de las personas. La puesta en marcha más factible para la comunidad es a través de la capacitación para que pueda continuar las tareas en un futuro y resolver de forma independiente y por sí misma las situaciones que surjan al finalizar los proyectos.

Bibliografía

Carli, S. (2008). Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria (Federación Universitaria de Córdoba, 1918). Transatlántica Educación, 5(236), 35–42.Recuperado de: https://goo.gl/RBHegr

Juarros María F. (2015).Territorialización de las prácticas académicas en la experiencia universitaria argentina.Recuperado de: http://bit.ly/Juarros

López Vera, F. (2002). El agua en Iberoamérica: de la escasez a la desertificación. Edit. Alicia Fernández Cirelli y Elena Abraham. Publ. por CYTED XVII, CETA y Fac. Cs. Veterinarias UBA. 105-110.

Ostrom, E. (2000). El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva. México.

Hardin, G. (2005). La tragedia de los comunes. POLIS, Revista Latinoamericana, 4 (10). Recuperado de:http://bit.ly/LaTragediaDeLosComunes. (Consultado: 10/4/2018).

Olson, M. La lógica de la acción colectiva. (Recuperado de: http://bit.ly/LaLogicaDeLaAccionColectiva

Svampa, M. (2010). Entre la obsesión del desarrollo y el giro eco-territorial. Luces y sombras de una problemática. Argentina: en Resistencias Populares a la Recolonización del Continente. Primera Parte, Editorial América Libre.

Del Castillo L. (2009). Los Foros del Agua de Mar del Plata a Estambul 1997-2009. CARI, Documentos de Trabajo Nº 86. Buenos Aires.

Hael, Conrad V., Cabezas M., Terán Z., Didier Z., Molinari F., Torres C. y Morán J.(2008). Especies nitrogenadas en el agua de Santa Ana. En *Revista científica Ciencia*, 3(6):103-111.

Torres, C., Castillo D., Michel A., Pereyra V. y Morán J. (2009). Educación ambiental desde la química inorgánica. En Revista Científica Ciencia, 4(9):43-52.

Morán, J., Torres C., Rojas P., Pérez M., Jaime G., Medina M. y Romero C. (2016). Agua potable para una comunidad de alta montaña. En *III Encuentro Latinoamericano de Universidades Sustentables*,599-606.Tucumán. Recuperado de: http://bit.ly/UniversidadesSustentables.

Chacon, R., Montbrun N. y Rastelli V. (2009). La educación para la sostenibilidad: Rol de las universidades. Argos, 26(50):50-74.

Fernández, A.R., Lucchese, M., Novella, M., Quiroga, P., Mitchell, M., Ryan, L. y Enders, J. (2008). Educación y Salud aliadas para mejorar la calidad de vida. Módulo III. *Programa de Apoyo a la Articulación Universidad - Escuela Media II*. Pág: 38-41. Editorial Brujas. Córdoba. Argentina.

Luchetti, E. (2005). Introducción a la Articulación Educativa. *Articulación.* Pág. 11-13. Editorial Bonum. Buenos Aires. Argentina.

Martini, A. y Sánchez Araujo, S. (2002). *La problemática de la Articulación Escolar*, 68, Educando Ediciones. Córdoba. Argentina.

UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre educación superior en el siglo xxi: visión y acción. Recuperado de: https://goo.gl/i1PVLp (Consultado: 10/07/2017).

UNESCO y Berghahn Books (2006). Indicadores de Sostenibilidad y Medioambiente: métodos y escala, Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía, Sevilla.

Díaz Barriga, A . (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Recuperado de: http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html.(Consultado el 21/02/2017)

Torres Santomé, J. y Deporte. INCE Ministerio de Educación y Cultura. (2019). Diversidad cultural y contenidos escolares. Recuperado de: http://bit.ly/300I3Wb (Consultado 4/03/2019).

De Sousa Santos, B.(2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: CLACSO. en: Recuperado de: https://goo.gl/vMCleV. (Consultado el 10/02/2017).

Zelzman, C., Francisco, V. y Daraio, V. (2009). *El rol de la universidad en la construcción de vocaciones científicas*. Revista Mexicana de Orientación Educativa. Vol. (VI). Número 17: 9-11.

La Educación Popular como herramienta clave para la gestión de proyectos socio-educativos de alternancia, desde la política pública local: la experiencia del Programa Municipal de Alfabetización.

Elisa Josefina Zárate
josefinazar@hotmail.com
Yanina Muñoz
Instituto de Investigación Social, Económica y Política Ciudadana (ISEPCi)

Palabras clave: Educación Popular, Alternancia pedagógica, Concertación

Resumen

Presentamos la experiencia de diseño y desarrollo del Programa Municipal de Alfabetización, abordado desde una perspectiva multidimensional y transdisciplinaria, que apunta a contribuir a la construcción colectiva de conocimientos acerca del aporte de los procesos de Educación Popular en la gestión de proyectos socio-educativos de alternancia. Indagando y explorando en el campo social, la experiencia y la reconstrucción narrativa que realizan los actores sociales involucrados en este proceso. Los educadores populares, aquellos que intervienen en la interconexión y construcción de mundos diferenciados, el universo de las políticas públicas y el campo popular, encuentros en los que suele ponerse en juego la circulación de recursos (materiales y simbólicos) y la producción de significados que se hilvanan en la construcción de la realidad social.

Proponemos un espacio de construcción colectiva de conocimiento, que aumente la capacidad de intervención de actores sociales que desarrollan su trabajo en la esfera comunitaria, promoviendo el desarrollo de prácticas más consciente, más racional y crítica, mediante procesos de significación del contexto, poniendo en valor la riqueza del mundo cultural en el cual se desenvuelven y el capital social de las personas con quienes trabajan, desde la perspectiva de derechos humanos.

De este modo también se busca contribuir a la formación de profesionales comprometidos, como lo plantea Morín (2002:15) considerando que "el conocimiento progresa, principalmente, no por sofisticación, formalización y abstracción, sino por la capacidad de contextualizar y totalizar". Por otro lado, también reclama la producción de saberes situados en contextos reales, porque como afirma Torres (1996:40): "No hay dudas que desde donde uno piensa marca a fuego las categorías conceptuales con que uno piensa: está la experiencia que le permite a no pensar y está la capacidad o incapacidad del desarrollo intelectual o moral desde donde los intelectuales mismos desarrollan sus propias teorías".

Algunos conceptos claves que se trabajan son educación popular, concertación, intervención social, alternancia pedagógica. Concertación entendida como un modo de aportar lo que Ander Egg llama la constitución crítica y creadora en la elaboración y

realización de un nuevo proyecto de civilización, dentro del cual se ha de insertar toda la problemática de la educación[361]. La concertación, desde la visión que proponemos, no implica terminar con el conflicto, pero si propone que las diferencias no impidan acordar un núcleo central de políticas y estrategias que nos permitan revertir la situación problemática de la que partimos, y al mismo tiempo, poder canalizar las diferencias hacia un debate constructivo.

Y respecto a la alternancia pedagógica que se articula sobre la discontinuidad de ámbitos de formación: la educación y el contexto, hacemos referencia a procesos pedagógicos que se desenvuelven en distintos escenarios. La pedagógica de la alternancia rompe teórica y sobre todo metodológicamente con el concepto de que todo se aprende en la escuela y se propone encontrar la articulación entre el saber científico especializado y el saber popular, sin que uno actué en desmedro del otro.

Creemos que la opción por la concepción popular no es contradictoria con una formación rigurosa y comprometida, tanto desde la teoría como desde la práctica, ya que esta perspectiva supone una forma coherente de interpretar el mundo, dentro de una perspectiva dialéctica, entendida como sistema de pensamiento que incorpora sus contribuciones científicas al quehacer social y comunitario.

Sobre el Programa Municipal de Alfabetización: la gestión de proyectos socio-educativos de alternancia, desde la política pública local

El proyecto *Todos podemos en la Ciudad del Bicentenario, una ciudad libre de analfabetismo,* se enmarca entre las líneas de acción prioritarias de la Secretaria de Atención de Urgencias Sociales de la Municipalidad de San Miguel de Tucumán, dando continuidad a la implementación del Programa Municipal de Alfabetización *La Ciudad del Bicentenario, una ciudad libre de analfabetismo,* cuya meta es garantizar la equidad e igualdad en el acceso a la educación, para el ejercicio de una ciudadanía activa y consciente de toda la población.

Desde el año 2016 se lleva adelante esta iniciativa en el ámbito municipal, a cargo de un equipo interdiciplinario de jóvenes profesionales y estudiantes universitarios, que trabajan comprometidamente en atender de manera prioritaria y urgente la necesidad y demanda social de la población en condición de analfabetismo de nuestro municipio. Los datos arrojados en el censo 2010, reconocen una población de personas que desconocen los caracteres alfabéticos, por lo tanto, no consigue leer ni escribir, mayor a 10 años de edad, en San Miguel de Tucumán, de un total de 8.194, siendo 4336 varones y 3858 mujeres[362].

La propuesta toma como antecedente diferentes experiencias y debates políticos-pedagógicos y metodológicos que se han venido gestando a lo largo de la historia en nuestro país y Latinoamérica, y siguen desarrollándose, para hacer un aporte a estos, desde las mejores experiencias que las concepciones críticas referidas a las prácticas de alfabetización de adultos han ido determinando.

361Ander- Egg, Ezequiel (2005): Un puente entre la escuela y la vida. Editorial Espartaco. Córdoba

362 INDEC - Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 - Procesado con Redatam+SP, CEPAL/CELADE

Sobre la formación continua en la práctica, de profesionales críticos para la concertación

La alfabetización es mucho más compleja que la simple aplicación de un método, por eso es que se convierte en un camino potente para encarar procesos de formación en la práctica de profesionales que interpelen sus propias estructuras conceptuales y metodológicas, esquemas de acción construidos en la formación académica que a la luz de la experiencia de campo y el trabajo en terreno se resignifican, se deconstruyen y se reestructuran ampliando el universo de comprensión e intervención desde el enfoque propuesto.

Hace varias décadas que Gramsci (1986) trataba políticamente la cuestión del saber y el conocimiento en estos términos: "el elemento popular siente, pero no siempre comprende o sabe, mientras que el elemento intelectual sabe, pero no comprende, o particularmente siente". Desde esta visión, saber significa relacionar de manera dialéctica los sentires con los procesos históricos y comprenderlos y explicarlos en el marco de una "…superior concepción de la historia, científica y coherentemente elaborada". El saber del que habla Gramsci está estrechamente vinculado con las cuestiones del poder, de la política[363].

Michael Foucault (1983) sostenía: "…lo que los intelectuales han descubierto (…) es que las masas no tienen necesidad de ellos para saber; saben claramente, perfectamente, mucho mejor que ellos; y lo afirman extremadamente bien. Pero existe un sistema de poder que obstaculiza, que prohíbe, e invalida ese discurso y ese poder. Poder que no está solamente en las instancias superiores de la censura, sino que se hunde más profundamente, más sutilmente en toda la malla de la sociedad".

En este sentido se reconoce las relaciones de poder y las cuestiones ideológicas atraviesan las prácticas pedagógicas y la construcción del saber académico. Apple (1996) sostiene que las estructuras e instituciones de nuestra sociedad, incluyendo las universidades, traen consigo significados y condiciones que moldean nuestras vidas y que toman el control sobre nosotros; por lo que el sistema dominante social, cultural, político y económico está presente en todos los aspectos críticos del currículo[364]. La perspectiva de Apple habla de la necesidad de recuperar la dimensión pedagógica e ideológica-política, como una alternativa para reconocer los presupuestos ideológicos de la educación. Esto supone ofrecer a los estudiantes y profesionales noveles, la oportunidad de considerar, reconocer, develar y diferenciar los principios políticos, educativos e ideológicos que colaboran con la reproducción de lo instituido, de los que se oponen a este modelo y se orientan en una línea reflexiva alejada de los pronunciamientos solo técnicos- racionales[365].

363 Barros M. E. (2009): "Politizar o re- politizar la educación. La formación docente y su curriculum, aunque pueda parecer un desatino" En Yuni, J. (Comp.): La formación docente. complejidad y ausencias. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
364 Apple, Michael (1996): Política cultural y educación. Madrid: Morata.
365 Barros M. E. (2009): "Politizar o re- politizar la educación. La formación docente y su curriculum, aunque pueda parecer un desatino" En Yuni, J. (Comp.): La formación docente. complejidad y ausencias. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

De esta manera el proceso de alfabetización encarado desde la educación popular habilita los espacios de reflexión desde los cuales plantear nuevos desafíos para la formación profesional.

Por otro lado, esta experiencia promovida y llevada a cabo desde un espacio de gestión pública, expresa la confluencia de posiciones y actores preocupados por lo mismo, es decir, *no todos pensando lo mismo sino todos pensando en lo mismo*: en la necesidad de transformar la realidad social, esa realidad difícil y compleja de la que somos parte.

La propuesta entonces fue plantear un plan de incidencias en la política pública, en este caso en el ámbito local, en el municipio, con acciones entorno al propósito de concertar ideas que generen proyecto. Esto nos implicó y nos implica en la marcha, debatir tanto con las concepciones que plantean la confrontación como único camino de imposición de las políticas, como con aquellas posturas que plantean el consenso como forma de desaparición de las diferencias y de las distintas perspectivas políticas, sectoriales o incluso, ideológicas.

Por eso nuestro equipo de trabajo se componen de una heterogeneidad de ideas y perspectivas que se articulan en la lógica del encuentro y la causa común: jóvenes profesionales, estudiantes universitarios, estudiantes de la formación docente, con una gran sensibilidad social, compromiso solidario y fundamentalmente, comprensión política. Todo esto claramente, no como condiciones dadas o naturales sino como resultado de procesos de construcción colectiva de conocimientos y de la praxis social que llevamos a cabo.

Al decir de Boaventura de Souza Santos: *"Queremos dos principios, y no uno solo: igualdad y diferencia. El derecho a ser iguales cuando la diferencia nos inferioriza; el derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza".*

Bibliografía

Apple, Michael (1996). Política cultural y educación. Madrid, Morata.

Barros M. E. (2009). "Politizar o re- politizar la educación. La formación docente y su curriculum, aunque pueda parecer un desatino" En Yuni, J. (Comp.): La formación docente. complejidad y ausencias. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

Brusilovsky, S. (1992): *¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia.* Libros del Quirquincho. Buenos Aires.

Duhalde, M. (2008). "Pedagogía crítica y formación docente". En Godotti M, Gómez M., Mafra, J. y Fernandes de Alencar, A. (comp.) Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Buenos Aires, CLACSO.

Freire, P (1986). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, P. (1997). "La Educación como práctica de la libertad". Madrid, Siglo XXI.

Freire, Paulo (1990), "La concepción bancaria de la educación y la deshumanización.", Introducción de Henry Giroux. Madrid, Ed. Paidós.

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

Jara Holliday Oscar (s/f): "La Concepción Metodológica Dialéctica, los Métodos y las Técnicas Participativas en la Educación Popular", disponible en www.alforja.or.cr

Martin, Lorena, "Manual teórico practico de Investigación Social". Cap. VII. La observación.

Morin, E. (2002). La cabeza bien puesta. Base para una reforma educativa. Buenos Aires, Nueva visión.

Núñez, Carlos (1989) Educar para transformar, transformar para educar. San José. Alforja

Sánchez, S. (1993). Paulo Freire. Una pedagogía para el adulto. Buenos Aires, Espacio editorial.

Sirvent, M.T. (2001). "La investigación social en Argentina y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos". Cahiers des Ameriques Latines, 42,82-100.

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

EJE 6

COMUNICACIÓN, IDENTIDADES Y CIUDADANÍA.

LAS DIMENSIONES DEL PODER

6 (a) Procesos comunicacionales en la era digital

En este sub-eje se reúnen los trabajos relacionados con el estudio de la praxis comunicacional en la cultura de la conectividad, la producción y consumo de las industrias culturales, las experiencias de alternatividad y la economía política de la comunicación, en el contexto de las transformaciones actuales del neoliberalismo, con particular atención a la comunicación mediática como ejercicio de poder y a la relación de los procesos comunicacionales con las construcciones de identidad.

Instituciones analógicas y digitales: identidades y comunicación

Pablo Adrís
padris@gmail.com
Carolina Gallo
carodehostierg@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras

Palabras clave: institución, analógico-digital, identidad.

Entendemos que la dualidad real-virtual al hablar de instituciones fue superada por una realidad única en la que existen dos planos uno analógico -tangible- y otro digital -intangible-. Es una construcción en la que existen instituciones con mayor o menor presencia, pero no ausencia absoluta, de uno de estos dos planos. Es imposible pensarse en términos absolutos sin uno de los dos. Lo digital en algún punto se hace analógico y viceversa. De ese modo, en las instituciones (de cualquier tipo y orden) a la tensión entre continuidad e innovación se le suma, debido a esta última, la tensión entre esos dos planos.

Entre otras consecuencias, a raíz de la incursión en dicho plano digital, las instituciones podrían ampliar y diversificar los públicos-destinatarios, facilitar y fortalecer el acceso, los trámites y las relaciones, afectar su identidad, contribuir a un mayor acercamiento con los diferentes destinatarios/audiencias/interlocutores, ayudar a cumplir sus objetivos o a modificarlos, afectar su vida cotidiana, potenciar la comunicación publicitaria, ser herramientas de ocio, entretenimiento, aprendizaje, investigación o compras, estar siempre presente, atender permanentemente -no hay tiempo-, recibir aportes significativos de los destinatarios/audiencias/interlocutores e interactuar con ellos.

Entonces ese mundo digital, si bien no es real estrictamente, plantea una realidad que además de ser percibida de ese modo, propone una interacción particular con incidencia de un modo u otro en la vida cotidiana.

La estrategia digital debe de ser coherente y consistente con la estrategia global de la institución, se trata de un proceso que conlleva una serie de costos que pueden hacer retrasar o negar los cambios necesarios.

Las instituciones se vinculan con la sociedad de su entorno, con sus destinatarios de una manera necesaria, consecuente a los objetivos institucionales; de acuerdo a esas necesidades comunicacionales de las instituciones con los destinatarios se construyen diferentes relaciones:

1-De la institución con los destinatarios/públicos/audiencias/interlocutores:

-Necesidad de dar a conocer la institución, los objetivos, información institucional, entre otras: difusionista, informacional, predominio unidireccional.

-Creación de relaciones dialógicas, búsqueda de respuestas, indagaciones.

2-De los destinatarios/públicos/audiencias/interlocutores con la institución:

-Búsqueda de respuestas/eficacia institucional/rapidez. Esto refiere a la necesidad comunicacional de los destinatarios/públicos/audiencias/interlocutores con la institución. Estos necesitan que sus consultas realizadas a través de los espacios de comunicación que propicia la institución sean respondidas en lo posible rápidamente. La eficacia se refiere a especificar la respuesta, ampliación el tema, aclarar o brindar más detalles.

Así, podemos también notar que hay múltiples puertas de entrada a la institución y según cómo se accede se conforman diferentes representaciones y relaciones, también según las necesidades de cada destinatario/interlocutor. Por ello, la identidad percibida tendrá que ver con aquella que los destinatarios/públicos/audiencias/interlocutores, hayan construido de acuerdo a la experiencia y las interrelaciones en diferentes momentos comunicacionales con la institución.

La institución, por sus objetivos y los productos y/o servicios que brinda determina a sus destinatarios e interlocutores (sabe quiénes son) y las necesidades comunicacionales de éstos y las suyas (y la contingencia de la actualidad, le lleva reconocer otras necesidades comunicacionales que surgen de los destinatarios; y por otra parte, el radical cambio que produjo en el modo de obtener información (el destinatario) y también de comunicarse unos con otros, con la aparición y la incidencia constante y permanente de la tecnología y en este caso las TIC), concluye que su presencia digital es imperante para mantener la consecución de los objetivos institucionales.

Entonces, esa presencia, es en este caso una herramienta comunicacional para facilitar la relación institucional con la sociedad de su interés. Y también facilita y estimula la interacción con los destinatarios, si propone accesos para tal fin.

En este caso, en el que las instituciones, proponen una digitalización de su existencia, (un sitio web, una fan page de Facebook, Instagram o una app que actúan de forma sinérgica) debe plantear nuevos objetivos para esas plataformas; aunque surgen simultáneamente nuevas circunstancias que pueden ser predecibles o no.

La presencia digital de las instituciones, por lo general, es la consecuencia de una sociedad inexorablemente travesada y sostenida por el avance tecnológico; es un intento de mantener las relaciones comunicacionales con los destinatarios de acuerdo con las necesidades de comunicación que la sociedad en general manifiesta preferir, la búsqueda de la comodidad que puede propiciar una app para el teléfono móvil ó la versatilidad de un mensaje institucional que se transmite a través de Facebook, que es la red social elegida por la mayoría de los tucumanos entre 25 y 34 años.

Es por eso, que la presencia no significa únicamente pensar en un sitio web, una cuenta en una red, o una app para teléfonos móviles; también significa pensar a través de qué dispositivos se materializará esa presencia, un celular, el modelo del teléfono (por la capacidad del mismo), una tableta o una computadora personal. Además, esos destinatarios/públicos/audiencias/interlocutores a los que una institución se dirige, también tienen sus propios intereses respecto a la institución, expectativas y necesidades, lo que

provoca otra tensión respecto a lo que la institución puede, quiere, o tiene por objetivo, brindar como respuesta. En esa relación, Institución-destinatarios/públicos/audiencias/interlocutores, lo que uno puede, quiere o necesita, a veces es diferente a lo que el otro puede, quiere o necesita, incluso en las capacidades de uno u otro y en los tiempos de uno u otro.

Las instituciones, deben entonces, proponerse para la vida digital lo que pueden cumplir, respondiendo, además, a sus necesidades comunicacionales. Los objetivos deben ser adecuados, no generar falsas expectativas y evitar que los destinatarios/públicos/audiencias/interlocutores construyan una exoidentidad que no sea coincidente con la realidad tangible de la institución o con la endoidentidad.

Entonces los objetivos que se plantea la institución para la vida digital, son los que proponen una búsqueda de relación próxima y atractiva con el destinatario:

-Visibilizarse de manera impactante.

-Interactuar con mayor frecuencia y eficacia.

-Informar.

-Presentar o dar a conocer un producto-servicio, o mensaje nuevo.

-Generar sensación de cercanía.

-Facilitar la interacción.

-Responder dudas.

Los canales digitales que abre la institución pueden ser públicos o privados de acuerdo a las necesidades comunicacionales de la misma. En su intención de brindar a los destinatarios posibilidades nuevas y accesibles para acercarse a la institución, no debe plantear canales de interacción en los que no podrá cumplir con lo que ofrece; por ejemplo, la inmediatez de respuesta o el trato directo.

Las necesidades comunicacionales de los destinatarios a veces son diferentes a las de la institución y eso genera tensión. Por lo que todo lo que se proponga debe haber sido previamente evaluado en su objetivo, en la expectativa que genera y en su razón de utilidad.

El proceso de desarrollo del plano digital forma parte de la identidad construcción, pero podemos distinguir genéricamente cuatro etapas o fases en el tiempo. Internet desde su popularización durante la década del 90 ofrecía la posibilidad de publicar contenidos para una audiencia mundial sin intermediarios, el acceso democrático que brindaba la red con solo una PC y una conexión telefónica motivó a muchos a desarrollar sus sitios.

En una primera etapa en la década del 90 (hasta 1998) la web era usada más para informar que para interactuar casi unidireccionalmente y el otro servicio utilizado era el correo electrónico, una comunicación asincrónica. Los sitios eran estáticos, con algunos foros, y poca actualización.

Ya en la siguiente fase, hasta 2001, se ofrecieron más servicios, y mejoró el diseño, la animación e interactividad. Apoyado todo lo mencionado por los prolegómenos de la Web 2.0. donde aumenta la velocidad, la cantidad y diversidad de la información y las posibilidades de

realizar ventas. Estar presente en internet ya no era una tarea individual limitada era una tarea en equipo.

Recordemos que el término Web 2.0 fue acuñado en el año 2004 por Tim O'Reilly y significó la llegada de nuevas opciones enfocadas a la relación con el destinatario final de la información, que a partir de ahora va a dejar de ser un mero espectador para convertirse en protagonista de los procesos comunicativos como productor y consumidor.

En una tercera etapa 2001-2005, la presencia digital en vez de ser un apéndice o complemento de la institución física analógica de alguna manera compite y a veces se diferencia de la oferta offline. El plano digital empieza a tomar forma corno entidad propia. Ya no se busca una imitación pobre de la sede física, todo lo contrario, aporta contenidos y servicios que enriquecen a la institución en su conjunto.

Luego, en una cuarta fase, se manifiesta plenamente la Web 2.0 (2005 en adelante) que es dinámica y colaborativa. Con tecnologías asociadas DHTML, XML, ASP y CSS, los sitios web son construidos a partir de una o varias bases de datos. Los usuarios se convierten en contribuidores, publican y realizan cambios en la información. Se desarrollan blogs, redes sociales, wikis y foros para la participación online. La presencia del otro destinatario/interlocutor es más fuerte, protagonista y con mayor injerencia en el control de la información.

Una última etapa desde 2012, abarca el desarrollo de celulares inteligentes, verdaderas computadoras portátiles, lugar de convergencia para acceder aún más y más fácilmente a todo tipo de plataformas digitales y la posibilidad de producir, interactuar y consumir mayor diversidad de contenidos.

Hoy, gracias a la democratización global del mundo digital que supone una reducción de costos del proceso de digitalización, cada vez más se invierte en dichos procesos.

Por ello, según el Informe sobre Internet Trends de Kleiner Perkins Caufield Byers de 2018:

El crecimiento del uso de Internet es y será sólido. Ya hay 3600 millones de usuarios, más de la mitad de la población mundial.

Los usuarios de Internet continuarán aumentando el tiempo dedicado a sus servicios.

Internet ayudará más a los usuarios a contener gastos y generar ingresos (a través del trabajo a pedido) y a encontrar oportunidades de aprendizaje.

El crecimiento de los smartphones continuará.

El comercio electrónico no parará de crecer.

La revolución del streaming hará que muchos cambien su modelo de negocio, entre ellos la industria musical y la del cine.

Cada vez más el consumo de la tecnología se hará mediante suscripciones.

Las empresas tecnológicas serán cada vez más valiosas en los mercados financieros.

Crecerá el liderazgo de China en todo lo relacionados con Internet.

Crecerán Facebook, WhatsApp, WeChat, Instagram y el uso del video por celular. No así Twitter.

Internet, "Big Data", "Inteligencia artificial" y "La economía real" estarán interconectados.

Todo lo comentado junto con la tecnología que poco a poco se está introduciendo como la realidad aumentada, la inteligencia artificial, los bots[366], junto con la mayor exigencia de los usuarios de Internet, está haciendo que algunas instituciones tengan la necesidad de ofrecer cada vez contenidos de mayor calidad, más diversificados y personalizados.

La experiencia digital no solo nos acerca, sino que presenta nuevas experiencias imposibles desde el mundo presencial analógico.

Las redes más utilizadas a nivel mundial son:

1. Facebook (2196 millones de usuarios)
2. Youtube (1900 millones)
3. Whatsapp (1500 millones)
4. Facebook Messenger (1300 millones)
5. WeChat –red China- (1040 millones)
6. Instagram (1000 millones)

Usuarios de Facebook, la mayoría son hombres de 25 a 34 años. Mientras que los de Instagram la mayoría son de 18 a 34 años, hombres y mujeres. Nos encontramos viviendo en la era de lo visual y las instituciones no están ajenas a este proceso. Instagram es la red social más visual y móvil que existe, y cada vez más usuarios se conectan a las redes sociales a través de sus celulares lo que produce que la comunicación sea más efectiva.

En definitiva, en este contexto de cada vez mayor crecimiento y diversidad del mundo digital, las instituciones se ven beneficiadas por la reducción de costos por su uso, mayor alcance y precisión en la difusión, mayor segmentación de los destinatarios-audiencias y personalización.

Bibliografía

Del Río Castro, José Nicolás. (2012). Cronología crítica: Museos de arte en la red. Revista Telos (cuadernos de comunicación). Número 90. Págs. 62-71.

Etkin, Jorge y Schvarstein, Leonardo. (2000). Identidad de las organizaciones. Bs. As. Argentina. Ed. Paidós.

Massoni, Sandra. (2007). Modelo de Comunicación Estratégica. Artículo que es una versión de Tres movimientos y siete pasos para comunicar estratégicamente publicado en el libro de Massoni Sandra: "Estrategias. Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido". Rosario, Argentina. Homo Sapiens Ediciones.

Mejía Llano, Juan Carlos. (2019). Estadísticas de redes sociales 2019: Usuarios de Facebook, Twitter, Instagram, YouTube, LinkedIn, WhatsApp y otros. Recuperado de

366 Un bot es un programa informático que imita el comportamiento de un humano. En sitios wiki, como Wikipedia, un bot puede realizar funciones rutinarias de edición. En otros sitios, como Youtube, puede responder a cuestiones sobre el propio contenido del sitio.

https://www.juancmejia.com/marketing-digital/estadisticas-de-redes-sociales-usuarios-de-facebook-instagram-linkedin-twitter-whatsapp-y-otros-infografia/

Mora, Juan Manuel (2009). 10 Ensayos de comunicación institucional. Navarra, España. Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).

Nieto, Ana. (2018). Las 30 redes sociales más utilizadas. Webempresa20. Recuperado en noviembre de 2018 de https://www.webempresa20.com/blog/las-30-redes-sociales-mas-utilizadas.html

Perkins, Kleiner. (2018). Tendencias de Internet. Reporte 2018. Recuperado de https://www.kleinerperkins.com/files/INTERNET_TRENDS_REPORT_2018.pdf

Uranga, Washington. (2004). La comunicación como herramienta de gestión y desarrollo organizacional. Recuperado en enero de 2005 de www.washingtonuranga.com.ar/images/propios/15_herramienta_gestion.pdf

Ítaca Millenial

Johana S. Agüero Albarracín
Johana.aguero.albarracin@gmail.com

Palabras clave: tecnología- meta – millennials.

Resumen

Dado que la fusión entre las empresas Personal, Fibertel y Cablevisión genero un gran impacto entre los usuarios de los servicios, las plataformas online ofrecieron una serie de "preguntas frecuentes" para socavar las dudas que podrían presentarse. Las primeras dos explican la fusión llevada a cabo, relevantes para este análisis:

¿En qué consiste la unión de las marcas Personal, Cablevisión y Fibertel que refleja la campaña "nos unimos para acompañarte mejor"?

La campaña de comunicación Nos Unimos para Acompañarte Mejor es la forma de acercarnos a nuestros clientes para informarles sobre la fusión celebrada entre las empresas Telecom y Cablevisión, como parte del proceso de convergencia de las telecomunicaciones que se viene impulsando en la Argentina y que permitirá a las empresas telefónicas y de cable ofrecerte todos los servicios integrados: Televisión paga, internet, telefonía fija y móvil, a través de un solo proveedor.

¿Qué objetivo tiene la campaña "nos unimos"?

La comunicación masiva de la unión de nuestras principales marcas tiene por objetivo comenzar a informarte el valor que esta fusión representa de cara al futuro y que implicará la materialización de inversiones sostenidas que se reflejarán en redes más robustas, con un impacto positivo sobre la calidad de nuestros servicios y la innovación en propuestas comerciales y de productos.

Esta campaña es solo el comienzo de muchas acciones conjuntas que se realizarán con el foco puesto en que vos como cliente percibas un diferencial y nos sigas eligiendo cada día.

Claramente esto atenta contra la política de no establecer monopolios de (tele) comunicaciones dentro del país, como ser el conocido caso de Grupo Clarín.

Análisis Publicitario

Lectura denotativa

El spot cuenta la historia del personaje de Nina y de un poema antiguo llamado *Ítaca* de Constantino Cavafis.

Podemos ver como la joven deja la seguridad de su hogar para aventurarse en la experiencia de la vida universitaria, lejos de casa y viviendo con personas que atraviesan su misma situación.

Sobrellevando los obstáculos típicos de la vida universitaria y de su vida social, estudiando, saliendo y extrañando a sus padres que dejo atrás para poder cumplir su objetivo.

Cumple su meta al finalizar el spot.

Lectura Connotativa

El spot apela claramente a los sentimientos que experimenta la protagonista; en primer lugar la angustia que genera el hecho de dejar su hogar y a sus padres para aventurarse por cuenta propia en la vida universitaria, viviendo en un departamento lleno de extraños que se encuentran en una situaciones similar a la de ella.

En segundo lugar el abordaje de la primera vez que se encuentra con la vida universitaria y el ajetreo de la misma.

El poema en el que esta inspirado el spot esta modificado para el tiempo actual de la historia.

A lo largo de el spot podemos apreciar como la tecnología infiere en todas las actividades que realiza para lograr su cometido.

Podemos apreciar la marca y el uso de la empresa **Personal** a través de la aplicación de geolocalizacion cuando se encuentra viajando a su destino, así como también cuando se realiza el tatuaje y al finalizar el spot con las fotos.

A **Cablevisión** la podemos ver cuando ella ingresa al departamento la conocer a sus compañeros en la App Flow, además cuando esta disfrutando una película con los mismos.

Por ultimo a **Fibertel** podemos apreciarlo cuando ella realiza una videollamada a sus padres mediante la computadora.

Los padres dentro de la historia es un dato relevante al igual que la ubicación de la cual la protagonista parte(Cortinez, Lujan. Bs.As), ya que se puede inferir que es un poblado alejado de todo lo que denominaríamos *"la gran ciudad"*, y que en el peor de los casos los progenitores no tuvieron el mismo acceso a la educación como la que están proporcionando a su hija en ese momento.

Otro rasgo particular es el de la línea de tiempo en el que transcurre la historia, ya que se ve modificada si tomamos en cuenta el tiempo requerido para finalizar una carrera de grado, ya que solo podemos observarla una sola vez estudiando, y otra vez finalizando sus estudios con la presentación de su tesis.

Nivel de Imagen

Transcurso del campo a la ciudad a través de la historia de Nina, donde desde el momento de su llegada podemos apreciar en todos los momentos los distintos logos de las empresas.

Nivel de Audio

Podemos percibir la melodía de una canción de *David Bowie* llamada *Starman*, adaptada a través de una voz femenina acorde al spot.

Slogan

La campaña publicitaria en la cual se encuentra el spot analizado trabaja con el slogan de *"Nos unimos"*, que claramente hace alusión a la fusión de las tres empresas.

Mientras que el spot en si trabaja su propio slogan: *"con vos a donde quieras llegar"*, donde podemos ver que no importa donde vayas o que te propongas a hacer los servicios estarán disponibles para ti.

Recursos que utiliza

Hipérbaton: toma de referencia el poema para adaptarlo a la historia que cuenta.

Mensaje que vende

El spot apunta primordialmente a los sentimientos, donde los jóvenes pueden sentirse reflejados, y donde la tecnología es fundamente y casi , podríamos decir, indispensable para cumplir las metas que se proponen.

La Comunicación Multimedia en los ámbitos educativos

María Magdalena Godoy
ing.magda@gmail.com
María Emilia Montenegro
mariaemilia_236@hotmail.com
Carla Marcela Arias Acuña
carla.arias.acunia@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras –UNT

Palabras clave: comunicación, multimedia, aprendizaje, interactivos.

Resumen

Cuando exploramos la praxis comunicacional en la actual Cultura Digital, advertimos cómo la comunicación en ámbitos digitales ha extrapolado las posibilidades de interacción, potenciando significativamente los alcances y las perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje mediados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Particularmente el ámbito educativo, con los beneficios que ofrece la tecnología a través de los nuevos escenarios digitales y con las potencialidades que ofrece la Comunicación Multimedia, que presenta singulares características y posibilidades; se convierte en un terreno fértil que resulta propicio analizar desde múltiples aristas. Entre las que se pueden considerar: la resignificación de las imágenes y los sonidos en el mundo del saber, el tránsito de lo escrito al lenguaje multimedia, los modos emergentes de producir conocimiento, y los niveles de intercambio e interacción que se proponen, que son cada vez más profundos.

Las TIC han actuado como un factor condicionante de transformaciones en las prácticas y los procesos comunicacionales, en distintos ámbitos de la esfera pública y la vida social. Esto ha llevado a investigadores de distinto origen disciplinar y teórico a preguntarse por los cambios sociales y discursivos, en particular, que implican fenómenos como la red, Internet, los blogs, el chat, los videojuegos, entre otros. A su vez, estos cambios perfilan al sujeto pedagógico que los ámbitos educativos deben considerar al momento de diseñar y desarrollar sus propuestas formativas. En este sentido, es preciso advertir acerca de las transformaciones en la composición de ese mensaje multimodal que se da en los espacios digitales o virtuales de enseñanza y comunicación.

"La sociedad digital da un nuevo estatus cognitivo a las imágenes y a los sonidos, que abandonan el espacio de subordinación al dominio de lo escrito. Se abre un nuevo ámbito de conocimiento, más cercano a la naturaleza perceptiva del hombre. Los medios digitales permiten incorporar a los procesos de enseñanza y de aprendizaje la producción audiovisual y de diversos formatos multimedia" (Ripani, 2016, p.16).

Estos recursos generan nuevas posibilidades de expresión y creatividad para los alumnos e invitan a las instituciones educativas a transformarlos en oportunidades de aprendizaje. El

universo multimedia permite, además, emular situaciones o ambientes reales con variables complejas que reconstruyen casi con exactitud las condiciones originales. Estas meta-realidades digitales, llamadas simulaciones, permiten la interacción y pueden constituirse en poderosos recursos para el aprendizaje.

La Comunicación Multimedia habilita formas discursivas diferentes a las de la cultura letrada, propicia los entornos digitales interactivos, y emergen textos enriquecidos por distintos componentes e interactividad, que no siguen una lógica lineal, como la del libro, con una secuencia establecida; sino que se articulan a través de conexiones o vínculos, con propuestas de lecturas o recorridos múltiples.

La mediación entonces, que un formador propone al seleccionar este tipo de comunicación multimedial, sin duda amplía las posibilidades, de que los alumnos se conviertan en autores y productores en red, con una profusa interacción, a partir de lo que otros publican y comparten, resignificando el concepto tradicional de autoría y generando un universo de ideas conectadas.

En este sentido, los desarrollos tecnológicos comunicacionales brindan oportunidades para la externalización del pensamiento al requerir que a través de la escritura "el pensamiento y la memoria se pongan ahí afuera". Esto supone, siguiendo el pensamiento de Jerome Bruner, que estos desarrollos pueden significar un paso adelante en términos de la necesidad de "objetivar" la actividad cognitiva al hacerla "pública, negociable y solidaria. Al mismo tiempo, la hace más accesible a la subsiguiente reflexión y metacognición. El mayor hito en la historia de la externalización fue probablemente la escritura, poniendo el pensamiento y la memoria 'ahí afuera' en tablillas o en papel. Las computadoras y el correo electrónico pueden representar otro paso adelante. Pero sin duda hay una miríada de formas en las que el pensamiento conjuntamente negociado puede ser comunalmente externalizado como 'oeuvres' (obras)" (Bruner, 1997, p. 43).

Donde la comunicación es el eje vertebral para que se produzca esa externalización del pensamiento, Orihuela, propone el término *e-Comunicación* para nombrar las nuevas experiencias donde la tecnología digital, se encuentra en el centro de los intercambios simbólicos. Según Orihuela, este "gran cambio desde los clásicos modelos de los medios masivos hacia los nuevos paradigmas mediáticos", donde "el usuario se convierte en el eje de los procesos comunicativos, el contenido es la identidad de los medios, el multimedia es el nuevo lenguaje, el tiempo real es el tiempo dominante, el hipertexto es la gramática y el conocimiento el nuevo nombre de la información" (2003:4), donde convergen medios en un ambiente de aprendizaje estructurado en red, a través de la interactividad, hipertextualidad y multimedialidad.

Así mismo, la incorporación de las nuevas tecnologías en las prácticas educativas, también instala nuevas preocupaciones en relación con aquellas cuestiones que Internet define, redefine o crea. Modos de leer, modos de escribir, criterios de legitimidad de la información, modos de comunicación y de producción, que se "reinventan e impulsan al

mismo tiempo, [generando] nuevos avances en nuestra posibilidad de imaginar las capacidades y las metas" (Burbules y Callister, 2001, p. 33).

En estos actuales entornos de aprendizaje, está presente la cultura de la convergencia, donde coexisten medios antiguos tradicionales, creando nuevos escenarios de comunicación, producción y consumo de información. Entonces los alumnos son partícipes activos a través del trabajo colaborativo, con el propósito de la construcción de conocimiento; transformándose de meramente consumidores de información en constructores de su propio conocimiento, convirtiéndose así en Prosumidores (consumidores/productores) de información. Todo esto les permitirá aprender desde una perspectiva que los medios comunicacionales (entornos de aprendizaje a través de redes sociales, aulas virtuales, herramientas multimedia on line, etc.), le permiten al alumno imaginar, crear, producir, reflexionar y compartir dispositivos de conocimiento a través de múltiples medios y plataformas multimediales, a través de su participación activa en la creación de sus propias producciones.

Por lo tanto, el avance tecnológico en los medios multimedia, que impactaron tanto dentro como fuera de los ámbitos académicos; visualizan una mejora de la comunicación del conocimiento, donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), forman parte de "herramientas cognitivas" que pueden ayudar a los estudiantes a que "aprendan con ellas" mientras se involucran en la solución de problemas. Tal como lo señala Salomon y Perkins (2005), donde uno de los efectos de las TIC en el aprendizaje es el que se menciona anteriormente, que forma parte del triángulo interactivo de aprendizaje: *"aprender con"*, *"aprender de"*, *"aprender a través"*.

Asimismo, Lajoie (2004) afirma: "las TIC, como instrumentos cognitivos, en contextos de enseñanza y aprendizaje, pueden ayudar a los estudiantes a reorganizar su conocimiento de tal manera que favorezca una comprensión más profunda".

Entonces, es aquí donde surgen algunos interrogantes y proponemos particularmente analizar: *¿Qué ventajas supone el uso de herramientas y plataformas multimediales interactivas en la educación superior? ¿En qué medida se articula la apropiación de las competencias y habilidades digitales, con procesos que puedan propiciar interacciones múltiples entre los diversos actores involucrados, y con los contenidos curriculares? ¿Cómo podemos promover en estos entornos la construcción de conocimiento y adquisición de nuevas competencias? ¿Cómo podemos transformarnos en óptimos tutores virtuales, que puedan acompañar y guiar cada experiencia de aprendizaje?*

La selección de las aplicaciones, herramientas y plataformas, el diseño de estos medios y el momento o fase del proceso educativo en que son propuestos, está muy relacionado con qué deseamos que ocurra en términos de interacciones. Si se toman buenas decisiones, se puede generar en los alumnos: mayor interés, motivación, desarrollo de capacidades de inteligencia múltiple, creatividad, mayor comunicación y aprendizaje colaborativo, experiencias sensoriales significativas que permitan aprender mediante diversos desafíos.

Por otro lado, es muy importante producir contenido y personalizar nuestros entornos digitales, como parte de un proceso que contempla múltiples finalidades. Es por eso que

elegimos en este caso, analizar las siguientes herramientas y plataformas, basándonos en nuestra experiencia en la cátedra: *Aulas virtuales con la plataforma Moodle, Grupos de aprendizaje en Facebook, y la herramienta Google Docs (de la suite Google Drive, centrándonos principalmente en el diseño de Cuestionarios Interactivos y sus múltiples posibilidades de uso).* A través de esta ponencia entonces, pretendemos reflexionar acerca de cómo la comunicación multimedia en el ámbito académico universitario, permite reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Compartiremos experiencias y también los resultados de una encuesta realizada a aprox. 80 estudiantes de la cátedra, que nos brindarán sus opiniones y percepciones acerca de la experiencia de uso de estas herramientas, y los efectos logrados; tomando principalmente como punto de partida, los interrogantes planteados más arriba. Así mismo, analizaremos en la encuesta el protagonismo de la tecnología "ubícua", que nos permite acceder a espacios y contenidos virtuales desde un teléfono celular o tablet y comunicarnos en cualquier tiempo y lugar, derribando obstáculos y cerrando brechas.

Para concluir, enfatizamos que con nuestro trabajo procuramos profundizar la exploración conceptual en torno a las posibilidades que habilita la Comunicación Multimedia en los ámbitos educativos, analizando cómo se ha transformado la gestión, la enseñanza, la investigación, la difusión, las formas de comunicación e intercambio del conocimiento. En donde el docente enfatiza su rol como un "mediador, un nexo, un organizador" de la interacción entre el alumno y el objeto de conocimiento, y se convertirá en un generador de interrogantes, un generador de conexiones entre la comunicación multimedial de la actual sociedad digital.

Entonces, concluimos diciendo que el docente siempre estará presente. Siempre estaremos...pero esta vez más potenciados, con cualidades camaleónicas, ¿cediendo tal vez un poco el "poder"?, guiando y acompañando a nuestros estudiantes, permitiéndonos también aprender de y con ellos, y acercándonos un poco más, rompiendo los muros de las aulas y la fría pizarra blanca, para sumergirnos en experiencias sensoriales de intercambio de información, opiniones, sensaciones...que nos permitirán también aprender con el ensayo y el error, y aquí no está permitido el sentimiento de frustración, porque sabemos que siempre será más lo que ganemos... porque los que somos docentes simplemente sabemos que NADA QUEDA EN EL CAMINO.

Bibliografía

Orientaciones Pedagógicas. Plan Nacional Integral de Educación Digital. 1ED, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, Dirección de Educación Digital y Contenidos Multiplataforma - Educar S.E. Buenos Aires (2016).

Brunner, J. (2004). *Educación e Internet. ¿La próxima revolución? (1ª Ed.)* Santiago de Chile. Chile: Fondo de Cultura Económica.

Dussel, I. (2010). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. VII Foro Latinoamericano de Educación. Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías. Buenos Aires. Argentina: Editorial Santillana.

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva.* Barcelona. España: Editorial Gedisa.

Orihuela, J.L. (2003). *Los weblogs ante los paradigmas de la eComunicación:10 principios del nuevo escenario mediático*. V Foro de Investigación Europea en Comunicación. Madrid. Recuperado de http://jlo-ri.blogia.com/2003/112601-los-weblogs-ante-losparadigmas-de-la-ecomunicacion.php.

Lajoie, S. (2004). *The relationship between building and design of cognitive tools*. Ponencia presentada en Annual Conference of the American Educational Research Association. USA. San Diego.

Salomón, G y Perkins, D. (2005). *Do technologies make us smarter? Intellectual amplification with, of and through tecnnology,* en Sternberg, R. y Preiss D. (Eds). *Intelligence and technology*: *The impact of tools on the nature and development of human abilities*. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates, pp. 71-86.

Kozak, D. (2010). *Escuela y TICs: Los caminos de la innovación. (1ª. Ed.).* Buenos Aires. Argentina. Editorial: Lugar.

Ramírez Martinell, A. y Casillas, M. A. (2015). *Internet en Educación Superior*. *(1ª Ed.).* Córdoba. Argentina. Editorial: Brujas.

Ramírez Martinell, A. y Casillas, M. A. (2015). *Tecnología Digital en Educación Superior*. *(1ª Ed.).* Córdoba. Argentina. Editorial: Brujas.

La influencia de las redes sociales en la formación de los adolescentes

Ricardo Bocos
Ricardo.bocos@filo.unt.edu.ar
Indalecio Sánchez
isanchez@lagaceta.com.ar
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Redes sociales, adolescencia, estudio y relaciones interpersonales.

Resumen

El presente trabajo se realizó en la ciudad de San Miguel de Tucumán con alumnos de cuarto y quinto año de colegios y escuelas secundarias y tiene como finalidad exponer la influencia de las redes sociales en diferentes áreas de su vida. Para llevar adelante este trabajo se diseñó una encuesta tipo para jóvenes de entre 14 y 16 años, que fue respondida por un total de 837 alumnos, proveniente de los colegios privados Tulio García Fernández, Lorenzo Massa, María Auxiliadora y Esclavas y de las escuelas universitarias Sarmiento y Gimnasium. El análisis demuestra que a nivel general, la mayoría de los adolescentes se ven afectados por las redes sociales en las áreas académicas y personales, para lo cual dedican un promedio de 5 horas diarias, y revisan las redes al menos 5 veces por día, lo que los distrae principalmente de sus estudios.

Aprender sobre el amor mirando televisión: comunidades de sentido en la era digital

Mariana Carlés
mariana.carles@filo.unt.edu.ar
Instituto de historia y pensamiento argentinos
Facultad de Filosofía y Letras –UNT

El presente trabajo da cuenta de algunos de los resultados de la tesis doctoral *El romance como práctica social. La recepción de la Telenovela en Tucumán,* uno de cuyos principales objetivos fue el de hacer aportes teóricos respecto del rol que las ficciones televisivas tienen en los procesos de socialización de los agentes. Se partió del supuesto de que el constante y abundante consumo de los productos que se difunden por la televisión -se vean en un televisor o a través de otros dispositivos tecnológicos-, cumple un importante papel en dichos procesos.

Teniendo en cuenta la complejidad del asunto a estudiar, se focalizó en una determinada franja etaria (grupos adolescentes de 12 a 19 años de la ciudad de san Miguel de Tucumán), y en determinados aspectos temáticos: las representaciones del amor y del cortejo amoroso que circulan dentro del género telenovela y las posibles relaciones que guardan con las representaciones sociales de estos ejes (amor y cortejo). En síntesis, se intentó descifrar, por un lado, las maneras en que adolescentes de diversos grupos socioculturales tucumanos piensan, siente, expresan, actúan y se representan el amor y, por otro, cuáles son las experiencias y los discursos que llevan a esas sensaciones, expresiones, acciones y representaciones.

Es indudable que, desde hace al menos 20 años, las prácticas de consumo televisivo se han modificado considerablemente al punto que muchos investigadores se pregunta si "¿es posible seguir hablando de recepción con el 'desdibujamiento' de las sociedades de masa y de los públicos masivos?" (De la Pesa Casares 2006: 31). El panorama para los medios masivos de comunicación como la radio y la televisión da cuenta de grandes transformaciones que han obligado a estos a modificar sus políticas. Esto podría llevar a la gran fragmentación de un público que dejaría de ser 'masa'. Sin embargo, los testimonios recogidos, dieron cuenta de que todavía 'hay masa', en tanto y en cuanto algunos programas generan adhesión de grandes grupos y que a su vez conforman grupos (se generan afinidades porque se mira lo mismo, se conversa sobre eso, etc.). En consecuencia, no se puede afirmar que la posibilidad de fragmentación que brindan las nuevas tecnologías, rompió totalmente con el visionado 'compartido' de ciertos productos culturales, y de la incidencia que estos discursos tienen en la conformación de la subjetividad de los agentes sociales. Aun reconociendo que la circulación internacional de los contenidos televisivos, permite hablar de audiencias globales, nómades, segmentadas y multimediáticas (Mazziotti, 2006:67), la mayoría de mis informantes han dado cuenta de la importancia que todavía tiene, para esos sectores, la televisión, entendida de una manera tradicional. Incluso más, las telenovelas que se emiten en los canales de aire (locales y nacionales) siguen marcando lo que podría llamarse 'agenda de conversación' en los ámbitos en los que los adolescentes se mueven, más allá de los casos particulares.

"Las telenovelas enseñan el amor".

Se podría decir que esta frase, recogida en el marco del trabajo de campo puso en movimiento una serie interrogantes que se intentaron responder en la presente investigación.

La importancia sociológica de la práctica del cortejo, entendida como las acciones que pone en juego un agente con el objetivo de conseguir y conservar una pareja, se explica no sólo porque es una de las prácticas que permite la reproducción biológica y cultural de la especie, sino también por el rol que tiene el establecimiento de las relaciones de pareja en la construcción del yo y su auto-estima en el marco de las configuraciones culturales occidentales de la modernidad tardía.

Un presupuesto que atravesó toda la propuesta fue el de la relatividad cultural del amor. En función de él se concibió al cortejo amoroso como una práctica que requiere de ciertos conocimientos que se adquieren en los procesos de socialización. En éstos los agentes incorporan esquemas interpretativos y evaluativos que orientan su accionar en la esfera de esta praxis humana. Y aunque se reconozca que el aprendizaje sobre cuestiones amorosas se inicia en la primera infancia y no termina nunca, aquí se consideró que el período de la adolescencia es especialmente significativo dadas las particulares características que esta etapa adquirió en las sociedades modernas.

¿Cuáles son las ideas del amor que circulan en un género televisivo como la telenovela? y ¿cuáles son las que tienen los adolescentes tucumanos?; ¿de dónde surgen esas representaciones?; ¿cuál es la relación que se puede establecer entre unas y otras?; ¿se puede postular la posibilidad de que se aprenda sobre el amor y el cortejo mirando telenovelas? y si es así, ¿cuáles son las relaciones que se establecen entre realidad y ficción para que esto sea posible?; estas representaciones del amor y las prácticas que conlleva ¿meramente reproducen pautas culturales o de alguna manera suscitan transformaciones?

Para ofrecer algunas respuestas se analizaron las formas en que las telenovelas muestran modos de cortejar, las ideas sobre el amor que ponen en circulación y la forma en que la población adolescente recepciona estos textos (los usos y sentidos que les asignan). Pero también, para precisar algunos aspectos del proceso de retroalimentación entre la ficción y la realidad, se tuvieron en cuenta las formas en que los y las adolescentes hablan del amor, cómo explican las sensaciones corporales que asocian al sentimiento, cómo evalúan qué se debe expresar, cómo asocian amor y sexualidad, cuáles son las acciones permitidas y las prohibidas en este plano, etc. El análisis dio cuenta de las formas en que discursos mediáticos, parentales, escolares, y experiencia se ponen en diálogo y se articulan a la hora de construir sus saberes prácticos.

En función del camino trazado, se delinearon algunos sentidos que el amor tiene y, aunque el estudio estuvo focalizado en determinados grupos sociales y etarios, resulta bastante razonable proponer que se extienden a otros ámbitos sociales y etapas vitales. Así, por ejemplo, se pudo establecer que, cuando se habla de amor se piensa en un sentimiento

generado por alguien en quien no se puede dejar de pensar, característica que se asocia a la idea de flechazo y alma gemela pero también a la particularidad de sus cualidades. El amor, asimismo, es un sentimiento que se debe ofrecer sin esperar nada a cambio -ni beneficio material o social, ni capital simbólico-. Por eso hay que demostrarlo y ofrecer al otro reconocimiento 'desinteresadamente'. Sin embargo, es válido esperar, e incluso requerir, que libremente el otro ofrezca reciprocidad y por ende 'reconocimiento'.

Un elemento que atravesó a todos los testimonios fue la idea de exclusividad. Esta pauta, por ejemplo, marca el paso del tipo de relación 'salir' o 'andar' al noviazgo. Y la exclusividad se relaciona directamente con la cuestión de la monogamia. Se exploró entonces la compleja relación que existe entre la monogamia como un valor compartido, la idea de que el amor es eterno y el cuestionamiento de esta última creencia a partir de la experiencia de contradicción provocada por matrimonios insatisfechos y el 'régimen de autenticidad emocional' (que exige reconocer y respetar los propios sentimientos).

Muchos trabajos que analizan las relaciones de pareja contemporáneas tienden a focalizar en lo efímero de los vínculos afectivos, en el marco de una transformación de las subjetividades y de la construcción del yo a través del consumo y de su espectacularización. Sin negar estos procesos, este trabajo ha dado cuenta de que la opción de la monogamia serial, que implica un 'amor contingente' (Giddens, 1998), coexiste con una manera residual de concebir el amor, la romántica, que exige la eternidad. Que se desea encontrar un 'amor verdadero' que es para toda la vida, aunque se conciba la posibilidad de que el amor sea eterno 'mientras dura'. De esta coexistencia hablaron no sólo las historias de pareja de los y las encuestadas, sino también las valoraciones que hicieron de algunas transformaciones del género telenovela. Una posible consecuencia de la convivencia de estos elementos en los discursos sociales y en las subjetividades de los agentes es que se generan expectativas que no siempre se cumplen. Se propuso entonces que lo que se incorpora en los saberes, conscientemente o no, además de ciertas prácticas del cortejo amoroso, es un deseo, una expectativa, que genera ciertas estructuras de sentimiento. Y una de estas expectativas es la de que el amor dure toda la vida. Entonces, es importante notar que, dentro de las ficciones, la nueva y transgenérica manera (social) de concebir el amor (confluente), convive con formas (implicadas en el amor romántico) más tradicionales y conservadoras de pensarlo.

El consumo adolescente de telenovelas, con su centralidad temática puesta en el amor, nos habla de la pervivencia, a pesar de las transformaciones sociales y culturales que se perciben como estructuras de sentimiento, de la necesidad de un público que fantasea sobre la pareja y de tener referencias de ciertos parámetros de lo permitido, de lo adecuado. Entonces, más allá de que lo que estos textos muestren no sea 'exactamente' lo que sucede, muestran horizontes de sentido, guiones discursivos, gestuales, corporales, que se construyen a partir de imaginarios sedimentados y colaboran con su reproducción.

Bibliografía

Avila de Jalil, A. (2005). *Sociedad y lenguaje en la telenovela argentina.* Tucumán: Departamento de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CARLÉS, M. (2012). *Lo deseado y lo vivido. Un estudio sobre la recepción de la telenovela en Tucumán.* Alemania: Editorial Académica Española.

COSSE, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta.* Buenos Aires: Siglo XXI.

De la Peza Casares, M. del C. (2006). "Las tram(p)as de los estudios de recepción y opinión pública", en Saintout, F. y N. Ferrante (Coomp.) *¿Y la recepción? Balance crítico de los estudios sobre el público.* (pp.31-55). Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

(1994). "El bolero y la educación sentimental. Sus procesos de significación y resignificación, de lecturas y escrituras diversas". *Estudios sobre las culturas contemporáneas.* Año/Vol. VI, Nro. 16-17, (pp. 297- 308). Colima: Universidad de Colima.

de Rougemont, D. (1997). *El amor y occidente.* Barcelona: Editorial Kairós.

Duby, G. (1991). *El amor en la edad media.* Buenos Aires: Alianza Editorial.

Giddens, A. (1998). *La Transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas.* Madrid: Cátedra.

Grimson, A.Y E. Faur. (2016). *Mitomanías de los sexos. Las ideas del siglo XX sobre el amor, el deseo y el poder que necesitamos desechar para vivir en el siglo XXI.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Illouz, E. (2012). *Porqué duele el amor.* Buenos Aires: Kats Editores.

Kaliman, R. (Direct.). (2001). *Sociología y cultura. Propuestas conceptuales para el estudio del discurso y la reproducción cultural*. Tucumán: Proyecto de Investigación "Identidad y reproducción cultural en los Andes Centromeridionales". (2006). *Identidad y reproducción cultural.* Tucumán: Proyecto de Investigación "Identidad y reproducción cultural en los Andes Centromeridionales".

Luhmann, N. (1985). *El amor como pasión. La codificación de la intimidad.* Barcelona: Península.

Martín Barbero, J. (1997). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Ediciones G. Gili S.A.

Mazziotti, N. (Comp). (1993). *El espectáculo de la pasión. Las telenovelas latinoamericanas*. Buenos Aires: Colihue. (2006). "Estudios sobre recepción. Una exploración constante", en Saintout, F. y N. Ferrante (Coomp.) *¿Y la recepción? Balance crítico de los estudios sobre el público,* (pp. 57-71). Buenos Aires: La Crujía.

Morduchowicz, R. (COOMP), (2006) *A mí la tele me enseña muchas cosas. La educación en medios para alumnos de sectores populares.* Buenos Aires: Paidós.

Paz, O. (1997). *La llama doble.* Barcelona: Galaxia Gutemberg. Saintout, F. (2006). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Comunicación y estudios Culturales Latinoamericanos.* La Plata: Ediciones de Periodismo y comunicación- Universidad Nacional de La Plata.

Sarlo, B. (2000). *El imperio de los sentimientos*. Buenos Aires: Grupo Norma. Urbano, C. Y J. YUNI. (2017). *Psicología y cultura de los adolescentes.* Córdoba, Argentina: Encuentro.

Vasallo De Lopes, M. I. (1997). "Exploraciones metodológicas en un estudio de telenovelas" Revista *Comunicación y Sociedad*, nro 29. México: Universidad de Guadalajara.

Williams, R. (1994). *Sociología de la cultura*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

La oralidad y la escritura en la red

Elba Clarisa Condorí
clarissec@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras

Palabras clave: oralidad – escritura - comunicación– ciber lenguaje

Introducción

Antes de la imprenta, las comunicaciones estaban basadas en la oralidad exclusivamente. Con la invención de Gutenberg, surge una nueva forma de relacionarse con las personas: la comunicación escrita. La primera quedó reservada en particular para la vida cotidiana, de modo presencial, libre en el decir y sin grandes requisitos, mientras que la segunda es atravesada por una cantidad de reglas de distinta índole.

En el siglo XXI, atravesado por las tecnologías, la sociedad experimenta cambios sustanciales en los modos de relacionarse y de comunicarse. Las novedosas características de las TIC, entre las que se destacan la hipertextualidad, la acción cooperativa, la interactividad, la multimedialidad, etc. invitan a mirar nuevamente el lenguaje y los modos de lectura y de escritura; cobra preeminencia otra forma de comunicación, más expresiva, coloquial y dinámica. El denominado "ciberlenguaje" atiende a la instantaneidad y a la simultaneidad más que a las reglas de escritura. La oralidad y la escritura se modifican de manera notable. Ahora se puede "conversar" a través de las herramientas que proporciona la plataforma digital, en particular mediante la escritura, aunque también se puede conversar mediante el uso de audios. En efecto, la irrupción de las tecnologías e internet en la vida cotidiana de la mayoría de los sujetos del siglo XXI permite poner en práctica otra manera de "hablar escribiendo" o de "escribir hablando", muy distinta a la conversación tradicional y a la escritura formal.

¿Qué significa conversar por escrito, a partir de las concepciones tradicionales de oralidad, conversación y escritura? Hay varios elementos a considerar. El lingüista David Crystal (1995) expresa que el habla es dinámica y que sus participantes están generalmente cara a cara. De carácter fático y social, las interrupciones son habituales y la entonación y el ritmo son elementos propios que no pueden representarse en la escritura. Por el contrario, la escritura es estática, limitada a un espacio, puede volverse a leer. Usa signos de puntuación y permite la reescritura.

Los medios tecnológicos e Internet han provocado una revolución lingüística que merece ser analizada en profundidad y han dado lugar a lo que Ong denomina "segunda oralidad" (1982: 75). La tecnologización de la palabra oral y de la escritura ha generado límites difusos entre ambas, con la aparición de muchos factores asociados a las características de la comunicación virtual en red. Las redes sociales ponen en práctica modelos de intercambio que

permiten que cada ciudadano pueda ser, potencialmente un comunicador donde todos alimentan con sus participaciones y creaciones los saberes individuales y colectivos.

El presente trabajo tiene como propósitos fundamentales ahondar en el análisis de lo planteado, a partir del de lo que sucede en algunas formas de comunicación mediadas por la tecnología.

Conversar por escrito: hablar escribiendo o escribir hablando

Hay diferentes formas de comunicación en internet basada en la escritura a manera de conversación oral como la que se produce a través de celulares y los chats o los foros de debate que permiten la transmisión de imágenes y mensajes. Esta posibilidad comunicativa que tienen los usuarios de internet se instala dentro de la cyberpragmática, es decir desde un enfoque de la práctica misma que explica la comunicación entre personas en situación de co-presencia física de los interlocutores y en situaciones de asincronía comunicativa. La comunicación mediante Internet está basada en el intercambio masivo de mensajes en forma de texto, pero teniendo como base lo oral y sus modos de expresión. Se produce entonces una situación de *"hibridez entre la estabilidad y rigidez del soporte escrito, por un lado y la espontaneidad y cualidad efímera de habla, por otro"* (Yus, 2001).

La comunicación virtual y electrónica tiene muchos adeptos, al punto que en ocasiones da la impresión que nadie está físicamente con nadie, sino por el contrario cada uno está con otros, ausentes. Pueden proyectarse asincrónicamente y apelar a un lenguaje coloquial, con ausencia espacial de los interlocutores. Esta situación se favorece principalmente por algunos elementos que son propios de este tipo de comunicación electrónica como la inmediatez del intercambio con muchas personas ubicadas en distintos lugares geográficos, la posibilidad lúdica, la posibilidad de construir una identidad; la posibilidad de acentuar o suavizar algunos aspectos de la personalidad de los que intervienen en la conversación.

Son charlas orales en soporte escrito, las que generan una interacción entre los usuarios que se conectan, y en las que la identidad virtual se consigue a través del intercambio de escritos con otras personas. El código escrito no permite de modo alguno transcribir el código oral, sin embargo hay entre ellos una interdependencia constante, con el propósito de establecer una comunicación. Se escribe para estar en contacto, más que para establecer comunicaciones significativas, en particular entre un grupo de amigos. La conversación -entendida como una actividad oral de carácter interactivo organizada en turnos de habla- puede ser transcripta al lenguaje escrito, con características especiales cuando se usa un soporte electrónico. En efecto, en algunos casos se puede apelar a una escritura llana, coloquial, similar a la que se usa en el habla cotidiana, en busca de un efecto de cercanía que permita pensar que las personas en contacto están frente a frente, a partir del efecto democratizador que proporcionan las nuevas tecnologías. Lo coloquial está asociado en este caso a un ambiente cotidiano, a la acción interactiva entre los que hablan, al uso de expresiones que denotan emociones, la utilización de un léxico con repeticiones, el tono informal, etc. Según Yus, hay

una oralización del texto, es decir que los usuarios escriben lo que desearían estar diciendo y leen lo que les gustaría estar oyendo.

En las conversaciones presenciales puede haber interrupciones, cambios de tema, de entonación, etc. En las conversaciones electrónicas se mantienen algunos de estos elementos, y aparecen otros nuevos. A fin de lograr la expresividad propia de la oralidad cara a cara, como el énfasis o los gestos o el tono, se recurre a recursos tanto visuales, iconográficos como simbólicos que buscan reflejar en la escritura la expresividad propia de la oralidad, a partir de las características que ofrece el soporte.

"En todo acto discursivo —oral o escrito— hay una relación interlocutiva que puede aproximarse o distanciarse de una u otra en función del grado de coloquialidad o textualidad que contenga en cada momento". De hecho, siempre se buscó que la escritura reflejase la oralidad a lo largo de diferentes obras, en particular las de la literatura antigua, como modo de recoger modos de habla, de vida y de costumbres de diferentes épocas. La presencia de la tecnología posibilita otra manera de escribir la oralidad, tratando de reflejar en el texto escrito las particularidades del habla, en base a lo que ofrece el soporte.

Nuevos vocablos y nuevos procedimientos léxicos

La red de Internet y las demás tecnologías tal como se las conoce hoy constituyen una fuente de recursos, al parecer infinita. A fin de poder hablar o escribir lo que sucede, la lengua ha incorporado nuevos términos y nuevos procedimientos léxicos, con los cuales se van resolviendo las diferentes necesidades emergentes. Se destaca la incorporación de anglicismos, de abreviaturas, formas siglares, palabras y expresiones coloquiales y la aparición de otros procedimientos innovadores mediante símbolos, iconos, códigos gráficos, y otros que dan cuenta de la libertad creativa y de la necesidad de reflejar la lengua oral mediante la escritura, sin importar las convenciones de la lengua formal.

La influencia de la terminología tecnológica en la lengua usual proveniente de la telefonía móvil es altamente sorprendente. Como lo expresa Cervera Rodríguez, "con las aportaciones de las formas de habla usual, la lengua en el ámbito tecnológico converge en una modalidad de registro *ecléctica* en la que podemos encontrar convenciones sistemáticas y asistemáticas, nuevos campos de referencia, léxico renovado, vocabulario innovador, formas simbólicas, expresiones reducidas, alteración de las palabras y diálogos apretados y superpuestos"

Sin modelos comunicacionales

El uso de las tecnologías ha modificado no solo la escritura sino el modo de comunicar y la comunicación en sí misma, al punto de exceder cualquier modelo teórico y crear nuevos géneros discursivos. Más allá del soporte, "todos los factores propuestos por el lingüista Roman Jakobson: destinador, contexto, mensaje, contacto, código, destinatario que participan en el proceso comunicativo "se ven afectados, en una u otra medida, por las peculiaridades del entorno informático" (Olmedo Ramos, 2001), a partir de la versatilidad del lenguaje. Quedan expuestas las reglas internas del lenguaje de cada usuario.

Por ejemplo, en cuanto al receptor, hoy se escribe a personas a las que, hasta ahora, no se había hecho con tal frecuencia.

Todo el mundo está conectado en todo momento, con lo que se ha redefinido la manera de consumir o de producir información, lo que incide en la transformación cultural. Aparecen cuestiones a tener en cuenta, relacionadas con las posibilidades que ofrece la red:

La comunicación es virtual, interpersonal y colectiva, sincrónica o asincrónica, o con la combinación de ambas modalidades. Ya no es necesario ni siquiera conocer al otro para conversar con él; tampoco es necesario que estén juntos, sino por el contrario pueden estar ubicados en diferentes lugares del planeta.

La hipertextualidad, la multimedialidad, y la interactividad que ofrece el soporte Internet generan nuevas condiciones de producción y de recepción, y afectan al sistema comunicacional en su totalidad.

La hipertextualidad que la caracteriza permite abandonar lo lineal, para dar paso a otra forma de organizar la información textual, de manera no secuencial.

La mutimedialidad aparece también como una posibilidad de integrar información en distintos formatos y medios: integra textos, imágenes, audios y videos.

La combinación de los conceptos anteriores da lugar a la hipermedialidad, o información multimedia organizada por medio de enlaces. Los nodos contienen elementos de diferentes medios, como imágenes o videos.

La interactividad o interacción entre los participantes en la comunicación así como la posibilidad de almacenamiento y de recuperación rápida de la información potencian el diálogo y puede llevarse a cabo en diferentes y prolongados tiempos..

La noción de usuario reemplaza a la de emisor y a la de receptor. Usuario quiere decir "ser parte activa de" la red, como emisor receptor, como actor o como espectador. "Cualquier modelo comunicacional en red debe hacerse cargo del usuario-nodo, portador no solo de la memoria psíquica y social sino que de una etecnomemoia propia de su entorno." El usuario genera un nuevo texto con "potenciadores" de la comunicación ya que a la escritura puede añadir imágenes, audios y videos, como "extensiones del ser humano" McLuhan, 1996).

El registro o memoria es amplio. Se puede guardar en la memoria electrónica los parlamentos del grupo, de modo que cualquier participante o emisor puede volver a leer la conversación e incluso reiniciarla en cualquier momento.

La accesibilidad universal: cualquiera puede participar en conversaciones electrónicas en tanto acceda a la red Internet.

Los límites impuestos a las producciones escritas, tales como el buen uso de los signos de puntuación, la evitación de repeticiones, la utilización correcta de las normas ortográficas, un vocabulario rico, etc., desaparecen de esta nueva manera de comunicación, mediada por las tecnologías. Hay una ruptura de los cánones establecidos para la escritura de textos en papel. Visto que es una conversación que asume la forma de escritura, con ausencia de registros del habla, y en consecuencia de la entonación, pausas, cadencias, gestos, etc., la red ofrece otras

posibilidades como el uso de signos de puntuación, signos de exclamación, interrogación, la inclusión de elementos icónicos como los emoticones y de algunas onomatopeyas para transmitir ciertos estados de ánimo. Además, están permitidos las faltas de ortografía y el poco uso de las mayúsculas, como modo que permite la rapidez en las intervenciones.

La comunicación ya no es un sistema encerrado en sus límites espacio-temporales y en sus reglas: en la interacción emergen nuevos procesos y se abren infinitas posibilidades de respuestas con las que se participa también en el proceso de producción del sentido del texto que se va actualizando en cada intervención" (pág. 144, Berlanga).

Conclusiones

El entorno electrónico ha generado formas de comunicación que se han desarrollado de manera intensa en las últimas dos décadas a partir del uso de sistemas de mensajería instantánea como *WhatsApp*, *Messenger*, diversos sistemas de SMS, etc. A través de estos medios los usuarios "conversan" por escrito: escriben sus mensajes, pero apelan a lo coloquial, dejando de lado las normas de la escritura porque el objetivo último es conversar.

Internet ha reforzado el lenguaje escrito y la comunicación. La conversación (oralidad) utiliza el canal sonoro y auditivo, se proyecta en un contexto inmediato; la lengua escrita utiliza el canal visual, el contexto se describe con elementos referenciales, el mensaje es más formal y se tiende a la neutralización de las variantes. Si bien escribir no es lo mismo que hablar, al relacionar estas dos formas se logra un enriquecimiento de ambas. La escritura intensifica la oralidad.

La escritura no es una fiel reproducción del sonido, ni la expresión oral es sonorización exacta de la letra; sin embargo, son modalidades que se corresponden, puesto que «nunca ha habido escritura sin oralidad» (W. J. Ong).

La tecnología contribuye a usar la escritura a través de diferentes aparatos como los celulares, tablets, computadoras, al alcance de mucha gente. Con la escritura electrónica los textos se multiplican gracias a la manipulación digital.

Bibliografía

Cervera Rodríguez, Ángel. La irrupción del coloquialismo en Internet y las nuevas tecnologías. (2001). Madrid. España.

Fernández, Inmaculada Berlanga y García García, Francisco. Ciberretórica: Aristóteles en las redes sociales. ("Manual" de Retórica en la comunicación digital). Editorial Fragua-Madrid. España, 2014.

Olmedo Ramos, Jaime. Lengua y escritura en Internet: tres décadas de «red-acción» (1971-2001).

Vivas Bravo, Pilar. El lenguaje en las tecnologías de la comunicación y la información. ¿adecuado o no?

Yus, Francisco. Ciberpragmática. El uso del lenguaje en internet. Barcelona. Editorial Abril 2001.

Estrategias de citación en el género columna periodística de humor político

Sara Luisa Corbalán
saraluisa.corbalan@yahoo.com.ar
Facultad de filosofía y Letras- UNT

Palabras clave: humor político; polifonía; estrategias del humor.

El humor como práctica social y como fenómeno complejo provoca risa y da la posibilidad de interpretar y criticar la realidad circundante. En el ámbito del periodismo, cuando está vehiculizado por el lenguaje verbal, funciona como modalizador de los discursos político y periodístico dentro del género columna de opinión. Allí se ve vigorizado por la interdiscursividad, la polifonía y la intertextualidad, mecanismos que le permiten organizar el dispositivo argumentativo. De esta manera, las esferas sociales, política y periodismo quedan interrelacionadas por el humor, que permite una simbiosis entre ambas.

En el presente trabajo analizaremos las estrategias de citación propias de este género de opinión para determinar cómo es observada y reconstruida la política, en tanto práctica social, desde la tribuna del periodismo apelando a recursos diversos, entre los cuales destacan los del discurso referido. En este sentido, el objetivo central de la ponencia es indagar cómo se cita para producir humor y comicidad, pero además, cómo se vehiculizan en los discursos las ideologías como formas de conocimiento social. Asimismo, identificaremos estrategias como el uso de la analogía, la ironía y el juego de palabras con finalidad humorística para valorar su importancia en la construcción de significados. El corpus de análisis está constituido por columnas de tres referentes ineludibles y cultores del género en la Argentina contemporánea: Marcelo Rudaeff (Rudy), Carlos R. Roberts y Alejandro Borensztein, extraídas de los diarios *Página 12*, *La Nación* y *Clarín*, respectivamente, durante el periodo comprendido entre enero de 2016 y mayo de 2018.

El marco teórico metodológico empleado para el abordaje reconoce los aportes de la Teoría de la enunciación y la polifonía y del Análisis del discurso, en la línea de Patrick Charaudeau y Dominique Maingueneau, principalmente.

Bibliografía

Bajtín, Mijail. (1982): *Estética de la creación verbal*. Madrid. Siglo XXI. Traducción de Tatiana Bulova.

Charaudeau, Patrick (1992): *Gramaire du sens et de l' expression*. París, Hachette.

---------- 2004 "La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual". Signos (37) (56), 23-39.

----------(2003) *El discurso de la información. La construcción del espejo social.* Gedisa.

García Negroni, M. y Tordesillas Collado, M. (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía.* Gredos, Madrid.

Maingueneau, Dominique (1999). *Términos claves de análisis del discurso*. Buenos Aires. Nueva visión.

Van Dijk , Teun, (2009). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria.* Gedisa.

Feminismo y el discurso publicitario: ¿Puede la publicidad asumir un compromiso político real con el feminismo?

Ma. Josefina de la Vega
Josedelave@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Feminismo, publicidad, femvertising

Introducción

El presente trabajo nace a partir de la propagación de las publicidades en redes sociales (Facebook, Instagram y Youtube) con un discurso ameno con la lucha feminista involucrando temas tabú para la publicidad comercial tradicional, tales como: la violencia de género, relaciones sexuales consentidas, micro machismos, acoso callejero, estereotipos de mujer desde la visión patriarcal, no binarismo, entre otros.

Desde el crecimiento y la puesta en agenda social del movimiento Ni Una Menos, y el posterior debate sobre la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo (ILE), las luchas feministas ganaron tanta visibilidad cómo adeptos, conformando un colectivo de envergadura a nivel nacional. Frente a este panorama, las marcas, y por sobre todo las de aquellos productos orientados al segmento de mercado femenino, debieron de tomar una decisión fundamental: sumarse a la agenda desde su discurso publicitario o no.

El presente trabajo forma parte de una investigación en proceso para la construcción de una tesis de grado, en el cuál se busca abordar desde una perspectiva descriptiva y analítica del discurso, las maneras en la que hoy las marcas eligen dar un guiño a la lucha feminista desde su posición en el mercado. Pero por supuesto, la publicidad cómo discurso del mercado nunca es inocente y responde a múltiples intereses, este trabajo tendrá también cómo objetivo dar cuenta de las redes de entramados que subyacen las estrategias y discursos publicitarios actuales, en el marco de un contexto social convulsionado y dónde el mercado parece fragmentarse cada vez más.

La construcción del discurso publicitario feminista: ¿Es posible?

2015 fue un año fundamental para los movimientos feminista, la masividad de las marchas en contra de los feminicidio y la violencia de género, alcanzaron niveles de concurrencia nunca antes visto. Este hecho trascendental hizo que las cuestiones de género adquirieran una visibilidad, y cómo lo expresó Luciana Peker (2017) [367] " fue un gran conversatorio donde los abusos callados, los acosos naturalizados y los maltratos permanentes podían decirse en voz alta", cómo nunca antes. Así estas cuestiones de género entraron de

367 Peker Luciana. "El runrún que deja la ola Ni Una Menos". Diario Página 12. SOCIEDAD. 5 de junio de 2017. Recuperado de: https://www.pagina12.com.ar/42213-el-runrun-que-deja-la-ola-ni-una-menos

manera indiscutible y permanente en la agenda social, lo que hizo que no pudiera ser ignorado por la agenda de los medios tradicionales. El trabajo de los movimientos feministas por mantener en boga la temática tuvo sus frutos, y lograron instaurar este eje temático con más frecuencia en noticieros, programas de radio, en magazines y programas políticos. Pero quizás la mayor la actuación más polémica y destacable, fue lograr pisar lugares impensados, como el popular programa de espectáculos "Intrusos" que se transmite por el canal América. Eric Mosetti [368] (2018) en su artículo explica que hay "una nueva cara de esa vinculación entre la esfera política y la esfera de los medios" y que en la actualidad, "este proceso se hace cada vez más evidente, de forma tal que las modalidades de la discusión política permean los programas televisivos y hace que se empiecen a discutir cuestiones de contenido políticos en programas como los de chimentos o de espectáculos". Y si bien la participación de figuras representativas del feminismo, generó polémicas al interior del movimiento, es innegable el impacto que generó en la difusión de temas fundamentales para la lucha feminista, que ahora llegaban a un público diverso. Así, el feminismo hacia su entrada a hogares donde, quizás nunca, hubiese llegado.

Todo este escenario de una intensa lucha colectiva y popular en las calles por parte del colectivo feminista y la generación de nuevos espacios de debate y discusión, cómo la ampliación de su difusión por medios tradicionales y oleadas en las redes sociales, hizo que nadie se encontrara exento de la cuestión ya sea como miembro, observador o mero crítico.

De esta forma las marcas argentinas encontraron un lugar inexplorado también, y de a poco comenzaron a generar un discurso " más moderno" y en coherencia con el expresado por miles de mujeres. Mucho se ha debatido sobre si la publicidad es un reflejo de una sociedad, y en ese sentido es innegable que "la publicidad desempeña una gran importancia en el plano social. Incluso, podría decirse que es uno de los actores más potentes que actúan en el proceso de la producción de la cultura de la sociedad contemporánea" (Codeluppi, 2007). Pero la pregunta fundamental en toda esta cuestión, es si realmente las campañas con perspectiva de género reflejan un cambio de visión y misión en la empresa, o si solo se trata de vender algo aprovechando la tendencia del feminismo.

Codeluppi (2007) plantea que "la publicidad puede entenderse como un actor que transmite al unísono significados y valores: primero al producto y, segundo, desde éste al consumidor a través de la compra. De manera que la publicidad esteriliza el producto porque lo transforma en atributos deseables para el consumidor y, posteriormente, estos atributos se transfieren al consumidor a través de la compra que, a su vez, le hacen deseable frente a los demás por poseer el producto". Y es en ese sentido que podemos preguntarnos si no es hoy el discurso amigable hacia las mujeres, una mera herramienta para constituir una ventaja comparativa en el mercado, generando una serie de atribuciones a esta nueva mujer

368 Mosetti, Eric. "La revolución entró en las pantallas". Diario Página 12. Rosario 12. 14 de julio de 2018. Recuperado de: https://www.pagina12.com.ar/128266-la-revolucion-entro-en-las-pantallas

"empoderada y valiente", en pos de las necesidades de transformación que exigía la figura de la mujer en la publicidad.

Caso Siempre Libre y Nosotras

Para ejemplificar la cuestión del tratamiento del discurso a favor de las mujeres utilizado en campañas publicitarias, se tomaron dos marcas de productos de higiene femeninos Siempre Libre y Nosotras. Ambas marcas generaron campañas diferenciadas acerca de la necesidad de erradicar el "Tabú" sobre la menstruación, y su ideario en torno a esta cuestión.

Por su lado "Siempre Libre", generó una campaña integral y multiplataforma denominada "Hablemos de menstruación". Esta campaña tuvo sus inicios en las redes sociales a partir de la promoción de un documental financiado por la empresa llamado "Nuestro cuerpo, nuestra sangre" sobre el tabú de la menstruación y el machismo en la India, instaurada la temática en asociación a la empresa, se emprendió un estratégico camino hacia un cambio de imagen y de discurso por parte de la marca, es este escenario agregó un simbólico slogan "Siempre Libre, siempre juntas", en una referencia a la construcción de las relaciones sororas y del apoyo entre mujeres en los tiempos que corren. Con este nuevo comienzo, la marca también realizó otro cambio fundamental en la historia de las publicidades de productos de higiene femenino, cambio el icónico "liquido azul" que las marcas de toallas femeninas acostumbraban a usar para demostrar el poder absorbente del producto, e introdujeron en su spot de diversos productos una demostración con un líquido de color rojo, a semejándose más a la realidad de la naturaleza biológica de las mujeres. Lo destacable de esta marca es su impecable tratamiento de la cuestión que le compete desde una perspectiva de género, en donde se dejan atrás los estereotipos exagerados e irreales de las mujeres con " el período" y se adentra en un discurso reflexivo y político, encarnado en esta idea de dejar de sentir vergüenza por los procesos biológicos del cuerpo y dejar de lado la necesidad de mostrar a la menstruación como cualquier cosa que no sea un hecho biológico innegable de la mayoría de las mujeres, que merece ser hablado en todos sus términos y no con eufemismos. La marca lleva así hace aproximadamente un año abordado esta cuestión con un compromiso mantenido en el tiempo, y con continuas acciones representativas, la última que podemos nombrar es su campaña en conjunto con la Fundación PRO Mujer lanzada en mayo de 2019, para visibilizar la situación de precariedad de miles de mujeres las cuáles no pueden acceder a productos de higiene femenina y hacer un llamado a la sociedad para su cooperación a través del consumo de sus productos, para la donación a los sectores más necesitados. Lo que Siempre Libre representa es una corporación cuyas acciones y discursos actúan en unísono sin aparentes falencias a nivel de construcción discursiva y marketing, a la vez que genera un impacto positivo a nivel social y muestra su compromiso con la temática que encarna su discurso publicitario.

Por otro y en contrapartida, podemos hablar del caso de la marca "Nosotras", que luego de la aparente aprobación social de la campaña de su competidora, buscó utilizar una estrategia similar creando la campaña "Es parte de Nosotras", en este caso la empresa lanzó al mercado una serie de publicidades gráficas y spot publicitarios por vía redes sociales y televisión nacional, con el mismo objetivo de la campaña anterior: naturalizar el proceso de la menstruación, cómo algo normal sobre lo que se debe hablar.

A diferencia de su competidora la marca sólo lanzó una campaña, que si bien fue integral no sé constituyó cómo parte de su identidad de marca, sino que simplemente buscó apelar a una fórmula que anteriormente había funcionado para lograr visibilidad y llamar la atención de un público en particular. Si bien la construcción de la campaña fue exitosa, y su discurso publicitario encarnaba los valores de la lucha feminista, en esta campaña se puede observar la utilización de la "publicidad feminista" en tanto tendencia o moda, en ese sentido, tratar el feminismo como una moda a la que hay que sumarse para estar en la conversación pública y ganarse fácilmente el favor de unos sensibilizados consumidores es banalizar una lucha social de todo un colectivo, en pos de la comercialización de un producto a través de un discurso "amigable", que resalta las cuestiones de empoderamiento femenino y de fácil adhesión, y deja de lado las cuestiones más profunda que abarca el feminismo como teoría y movimiento.

Y en ese sentido, La publicidad feminista no sirve de nada si no está enraizada en un cambio estructural, en una transformación que comienza dentro de las empresas y se proyecta hacia fuera, cómo parte de su identidad y de su misión.

Bibliografía

Berman, R. (1981). Advertising and Social Change, Beverly Hills-London-New Delhi, Sage.

Bourdieu, Pierre (2000), La dominación masculina. Barcelona: Anagrama (La domination masculine. París: Editions deu Seuil, 1998).

Caro, A. (2014). Comprender la publicidad para transformar la sociedad. *Cuadernos.Info*, (34), 39-46. Recuperado de: https://doi.org/10.7764/cdi.34.584

Codeluppi, Vanni. "El papel social de la publicidad". *Pensar la Publicidad*. 2007, vol.1, n.1 149 – 155.

Goffman, E. (1979). Gender Advertisements, New York, Harper & Row.

Maldonado, J. A. S. (2015, marzo). Influencia de la publicidad en los medios de comunicación y su impacto en el comportamiento de los consumidores. Congreso Virtual sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación en Iberoamérica (Vol. 1, No. 2).

Los nuevos discursos publicitarios para la acción política. Del ciudadano al consumidor

Ileana Inés Dulout
idulout@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Política – Publicidad - Consumo – Ciudadanía – Neoliberalismo

Las prácticas culturales de las sociedades a través del tiempo difieren unas de otras. Así como observamos que la sociedad moderna fue la sociedad del hombre racional, dominado por valores preestablecidos, dentro de un sistema normativo; constituido en ciudadano, con la elección de una ideología, que podía ser dominante o no, y una forma de acción política caracterizada por la palabra y el bien común. La sociedad posmoderna es la sociedad del consumo, del hombre individual, dominado por el narcisismo y el deseo, en busca de una satisfacción inmediata, que una vez obtenida pierde valor para dar lugar a una nueva búsqueda, una y otra, y otra vez. Un individuo que, consciente o no, es parte de un sistema de ideología única, la ideología capitalista; donde su herramienta discursiva más eficiente y eficaz es la publicidad. A decir de Baudrillar: "la publicidad en todas sus formas tiene la función de instaurar un tejido social ideológicamente unificado con los auspicios de un supermecenazgo colectivo, de una superfeudalidad graciosa que nos ofrece todos esos "algo más" como los nobles le ofrecían la fiesta a su pueblo.

El ciudadano/consumidor se trata de un elector que espera de la política y los políticos, la satisfacción de aquello que, individual o colectivamente, le genere beneficio, pertenencia y status social. No se trata ya de buscar una ideología en la cual sentirse identificado, porque inmerso en un mundo neoliberal, siente que esta liberado de tal decisión, sino más bien, según Adell y Alonso Cotto, "los consumidores políticos quieren una entrega de lo que se les ha prometido, más rápida y evidente.

Los nuevos votantes prefieren la consecución a la aspiración, y la eficiencia pragmática a los principios morales. El activismo político ha sido transformado por las redes sociales, donde se conforman nuevos grupos de "ciudadanos" unidos por un interés particular, transnacional, online y globalizado. Las nuevas formas de participación se convierten en formas alternativas, con definiciones propias, y poco apego a normas o convenciones preestablecidas. El sistema neoliberal ha ganado la batalla y la sociedad de consumo avanza como contexto propio de la época.

La libertad del ciudadano cede ante la pasividad del consumidor. El votante, en cuanto consumidor, no tiene un interés real por la política, por la configuración activa de la comunidad. No está dispuesto ni capacitado para la acción política común. Solo reacciona de forma pasiva a la política, refunfuñando y quejándose igual que el consumidor ante las mercancías y los servicios que le desagradan. Los partidos y los políticos también siguen esta

lógica de consumo. Tienen que proveer. De este modo, se degradan en proveedores que han de satisfacer a los votantes en cuanto consumidores o clientes. (Byng-Chul-Han, 2014 : 23)

Si analizamos el caso particular de la república Argentina, podemos llegar a la conclusión que este proceso de ciudadano a consumidor comenzó a forjarse con mayor claridad a partir de la década del 90, con la presidencia de Carlos Menen. Fue entonces donde la lógica del mercado, mediante renovadas prácticas discursivas, hizo sentir a los argentinos que habíamos entrado al "primer mundo", llevando la bandera que decía "un dólar, un peso". El consumo comenzó entonces a sentirse con mayor fuerza, como el camino ideal a forjar un estilo de vida. Hacia fines del siglo XX, con la aparición de los shoppings, como nueva ágora de encuentro y participación entre los ciudadanos. Se percibió entonces la importancia el consumo en la vida política cuando se escuchaba al presidente decir a modo de campaña electoral, "Si no quieren que regrese la inflación, aumenten las tasas de interés, y no puedan seguir pagando lo que compraron, deben volver a votarme".

En 1999 el sociólogo Zygmunt Bauman habla de "la capacidad potencial de gratificación de objetos y acontecimientos ocupa un lugar preeminente entre los valores hacia los cuales, según el entretenimiento recibido, los electores deben orientar sus preferencias. Tal como lo señala Pierre Bourdieu, hace casi veinte años, la fabricación de nuevos deseos desempeña ahora la función que antes cumplía la regulación normativa, de manera que la publicidad y los avisos comerciales, ocupan el lugar que antes solían ocupar la ley y el orden. La promesa de sensaciones placenteras e inexploradas, desencadenan el deseo; la oferta de objetos que producen ricas sensaciones precede, por lo general, la aparición del deseo, de tal modo que éste está, desde el principio dirigido hacia un objeto. Por lo tanto el actual código de elección genera un agente cuya habilidad principal consiste en identificar la promesa de sensaciones placenteras y en seguir luego las señales y los signos que marcan el camino para obtenerlas […..]Esta argumentación lleva a concluir que el pasaje al estado moderno tardío o posmoderno

no ha producido una mayor libertad individual, al menos en el sentido de más participación en la composición de la agenda de opciones o de una mayor capacidad de negociación en cuanto al código de elección. Solo ha transformado al ciudadano político en consumidor del mercado: (Zygmunt Bauman. 1999)..

Una sociedad de consumo potenciada por las redes sociales, donde todos sus participante, construyen discursos publicitarios a diario, mostrando una vida ideal que, en la realidad no existe. Este es el elector al que los potenciales candidatos deben, mediante las estrategias del marketing político, seducir para conseguir su voto y participación. Un elector hiperconectado, que consume y produce de manera casi ininterrumpida este discurso publicitario, herramienta la herramienta esencial del neoliberalismo.

La campaña lanzada por el equipo Mauricio Macri en su candidatura a presidente argentino en 2015, rompió con la lógica instaurada por más de treinta años de campañas en democracia. No se recurrió en ningún momento a consignas partidarias tradicionales, fue dirigida al votante medio, que no se identifica demasiado con ningún sector, que maneja habitualmente las redes sociales y propuso siempre optimismo y felicidad para generar el cambio, con una exacerbación del uso del color amarillo y cotillón festivo sin demasiados argumentos.

La lógica del consumidor político está atravesada por las emociones, las esperanzas y las perspectivas de cambio en una proyección del status que se quiere obtener o conservar, y que se ve reflejada en el candidato como herramienta para conseguirlo. Por esa razón tiene hoy una importancia central la gestión, es decir "que puede llegar a hacer ese candidato por mí, en un sentido netamente individual.

La estrategia de comunicación planteada por Cambiemos, estuvo destinada en su primera etapa en acercar a Mauricio Macri a la "gente común". Desde su lugar como jefe de la ciudad y empresario rico, el candidato a presidente contaba con una imagen de poca sensibilidad social y una marcada distancia entre él y las clases bajas y medias bajas.

"Mauricio y vos" fue una marcada estrategia a revertir esta imagen a través de convocar en las redes a los habitantes de cualquier lugar del país que tuvieran el interés de hablar con

él personalmente, lo invitaran a su casa. Se trabajó en mostrar desde un discurso publicitario de producción audiovisual para las redes sociales, a un Macri que se destacaba por una personalidad humilde, con interés genuino en los problemas que cada uno le transmitía y en contrapartida le proponía la seguridad de que, llegado el cambio, con él llegaba la felicidad y la oportunidad mediante un sistema meritocrático, cualquiera podía llegar a tener su estilo de vida exitoso.

En 2015 se cruzó una línea en la construcción del discurso publicitario político que consolidó al consumidor por encima del ciudadano y la lógica neoliberal que plantea que, consumir es la forma de participación en el escenario social, donde se construye status e inclusión social de a partir de la obtención de bienes. Soy en cuanto objetos/signo estoy en capacidad de adquirir.

Bibliografía

Adell y Alonso Cotto, Marketing político 2.0, Grupo Planeta 2011
Baudrillard Jean, El sistemas de los objetos, Siglo XXI 1975
Garcia Canclini Néstor, Ciudadanos y consumidores, Grijalbo 1995
Hans, Byung Chul, La psicopolítica,
Zygmunt Bauman, En busca de la política, fce, 1999

Convergencia digital y construcción del imaginario social en torno a la(s) juventud(es)

Zahira Beatriz Estefan
zahira.estefan@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: comunicación – imaginario social – convergencia digital – juventud

Resumen

En la actualidad, encontramos que existen diversas perspectivas de estudio en torno a la juventud. Perspectivas que van desde miradas hegemónicas que la plantean con ciertas características corpóreas o etarias o simplemente una etapa de paso, una transición entre la niñez y la adultez, por otro lado, otras que van hacia un esencialismo que la plantea como salvadora del mundo portadora de las esperanzas de cambio y de transformación. Si tenemos en cuenta la multiplicidad de visiones sobre esta categoría social, la gran mayoría declinan por considerar a la juventud en un sentido universal, homogéneo, que dista de una real existencia.

A su vez, a partir de la convergencia digital, ya hace más de dos décadas, observamos que la gran red informática -entendida por Scolari como "el gran nicho dentro del ecosistema de medios que, desde su aparición, no paró de generar nuevas formas disruptivas de comunicación" (Scolari, 2017: 175) -y los diversos medios de comunicación surgidos a partir de su constitución, se suman a esta lógica de producción de la juventud desde una mirada homogénea, que no contempla la multiplicidad de contextos, características y formas de ser de las y los jóvenes.

Generalmente la juventud aparece en los medios de comunicación digitales, de forma sesgada, es negada o negativizada a través de la espectacularización de las noticias[369], quitándoles visibilidad como sujetos con agencia, y apartando, por ende, el enfoque de derechos surgido a mitad del siglo XX.

Si a su vez, tenemos en cuenta la relación entre juventud y tecnología, las definiciones en torno a las jóvenes y los jóvenes, es que estos están "perdidos en la tecnología", "sumidos en lo virtual". Según David Acosta Silva y German Muñoz, una de las "imágenes más prevalecientes de los niños, las niñas y jóvenes en la sociedad occidental contemporánea es aquella que los muestra en un estado de total ensimismamiento frente, y casi *dentro*, de una pantalla, encarnando arquetípicamente al *Homo Videns* de Giovanni Santori" (Acosta-Silva, D.

369 Como plantea Natalia Aruguete "los aspectos de los eventos que se 'denuncian' suelen ser expresados dramáticamente en 'historias sencillas' (Bennett, 2012, p. 46), suprimiendo así la posibilidad de explicar los movimientos más estructurales del devenir social y político. En definitiva, el relato episódico despoja a los hechos de todo aquello que los haga comprensibles (Aruguete, 2013: 211)."

A. & Muñoz, 2012; 108). [370] En consecuencia, las y los jóvenes son identificados en una transformación constante, desde sus prácticas y consumos mediáticos.

Sin embargo, a partir de los estudios realizados, establecemos que es preciso hablar de juventudes, a fin de legitimar la existencia de sujetos con realidades diversas, dinámicas y cambiantes que, desde la heterogeneidad de sus acciones y significaciones, dan cuenta de un modo de ser que exige su reconocimiento como ciudadanos y ciudadanas dentro un contexto social determinado.

Cada sujeto joven se apropia de las tecnologías de manera diferente y por tanto los consumos y prácticas en torno a ellos varían. Además, se debe tener en cuenta que, como categoría social, las juventudes son producidas en "temporalidades, espacios y lugares divergentes" (Muñoz, 2016: 72), por lo tanto, las significaciones mutan dependiendo del contexto social-histórico en el que están inmersos.

Los cambios en el ecosistema mediático, modificaron los consumos culturales pero no la producción de los imaginarios sociales en torno a ciertos sujetos sociales. En este caso, las representaciones sociales en torno a las juventudes, responden a una lógica neoconservadora que desconoce los procesos de construcción de subjetividades que hacen a la cimentación del sujeto joven.

Lo que se propone este trabajo es reconocer las formas de constitución de los nuevos sujetos. Es preciso reconocer a los niños y jóvenes como poseedores de agencia, "particularmente en el ámbito de sus interacciones con las mediaciones info-comunicacionales". (Muñoz, 2016:75) y de esta forma, entender que la agencia significa "<<*poder actuar diferentemente*>>, tomando decisiones contingentes, fijando el mejor curso posible de acción…es una vía culturalmente inteligible de comprender nuestras acciones; cada uno tiene la experiencia existencial de tomar y asumir decisiones". (Muñoz, 2016:75)

En este sentido, es preciso dejar de lado los argumentos negativos que plantean que "todo tiempo pasado fue mejor", donde las experiencias de las y los jóvenes son venidas a menos por una infinidad de *otros* que no tienen en cuenta la pluralidad y diversificación ya mencionada.

Entender los cambios en el ecosistema mediático, supone darle gobierno a niños y jóvenes en la producción de nuevas narrativas, narrativas que den cuenta de una "dimensión activa de las audiencias; sin esta no sería posible ni la convergencia entre los medios ni la interactividad en las redes". (Muñoz, 2016:75)

Darles agencia a las y los jóvenes es otorgarle gobierno para tomar decisiones y convertirse en protagonistas del cambio. Es darle la posibilidad de constituirse como actor social activo, capaz de conformar una *multitud* con potencial para la resistencia. [371] Y a su vez,

370 Del "homo sapiens", producto de la cultura escrita, se ha pasado al "homo videns", producto de la imagen. Es más, el autor afirma que la televisión en la época actual no sería solo un instrumento, sino que es una "paideia", un medio que genera un nuevo "ántropos", esto es, un nuevo tipo de ser humano.

371 Negri, A y Hardt, M. (2006). Multitud, Ed. Mondadori, Barcelona.

es comprender que la cultura mediática, es transformadora de prácticas, saberes, significados y representaciones sociales, por lo que más que una crítica, este trabajo se propone la reflexión en torno a las prácticas periodísticas 2.0 y a otras plataformas tecnológicas, entendiéndolas como una "característica connatural a nuestra época, con una fuerza de cambio incontenible (Acosta-Silva, D. A. & Muñoz, 2012; 126).

Bibliografía

Acosta-Silva, D. A. & Muñoz, G. (2012). Juventud Digital: Revisión de algunas aseveraciones negativas sobre la relación jóvenes-nuevas tecnologías. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 107-130.

Aruguete, N. (2013). La narración del espectáculo político: pensar la relación entre sistema de medios y poder político. Austral Comunicación, 2(2), 205-216.

Aruguete, N. (2016). El poder de la agenda: política, medios y público. Editorial Biblos.

Duarte Quapper, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes?: Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. Última década, 8(13), 59-77.

Feixa, C., & Oliart, P. (2016). Juvenopedia. *Mapeo de las juventudes iberoamericanas. Barcelona*.

Raiter, A. otros (2001). Representaciones sociales. Buenos Aires: Eudeba.

Scolari, C. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. *La lectura en España. Informe 2017*.

Van Dijk, T. (1996). Análisis del discurso ideológico. Versión, 6(10), 15-42.

Ni trans, ni multi ¡Hipercultura en el mundo Publicitario!

Cecilia Noelia Frias
noeliafrias86@gmail.com
Faculta de Filosofía y Letras UNT

Palabras Clave: Hiperculturaldad, Sujeto, Publicidad, Presente.

Resumen

La publicidad es un instrumento fundamental en el sistema capitalista, pero también se ha convertido en una pieza clave en la creación, transmisión y mantenimiento de los valores que sustentan la sociedad. La publicidad es, por una parte, identificadora de la cultura del contexto que la produce y, por otra, conformadora de una nueva sociedad en la que van surgiendo formas, valores, técnicas y elementos que generan a su vez distintos modelos de consumo y diferentes consumidores. Se convierte así, en el eje principal alrededor del que giran los productos de consumo, las necesidades y los deseos de los consumidores, los intereses económicos de la industria publicitaria y de una creatividad al servicio de la eficacia, las demandas del mercado, las aspiraciones y expectativas de los ciudadanos y, en definitiva, todo lo que configura las complejas sociedades actuales.

La globalización, acelerada por las nuevas tecnologías, acerca los espacios culturales entre sí y genera un cúmulo de prácticas sociales y formas de expresión.Partiendo de esto los diferentes contenidos culturales se agrupan y se yuxtaponen uno con otro, por esto no hablamos solamente de factores espaciales, si no también temporales. Podríamos decir que tiene un efecto aglutinante en el campo cultural: los contenidos culturales heterogéneos se superponen y se atraviesan. en este caso cuando hablamos de límites y fronteras,cuyas formas están determinadas por un aura de autenticidad, se disuelven. Así, las culturas se liberan de todas las costuras, limitaciones o hendiduras y abren paso hacia una Hipercultura.

Vivimos en una sociedad sostenida por la cultura y partiendo de esto el Filósofo Coreano Byung Chul Han afirma que no vivimos en un mundo interculturalizado donde se pone en diálogo las identidades particulares y esenciales (distintas) o en un mundo multicultural que está sostenida por la tolerancia que acentúa cada vez más lo propio y termina rectificando las relaciones de poder, o la integración de otra cultura, dejando un poco margen de comprensión a lo distinto, esta multiculturalidad fija un límite entre lo propio y lo ajeno, siendo esta última lo inferior. Tampoco somos seres transculturales donde se produce un proceso de trasgresión de una cultura hacia otra, de un aquí hacia un allá. Sino que vivimos en un mundo hipercultural. Esta no representaria un equivalente a la cultura en su modo tradicional, si no que representa MÁS cultura, porque es una cultura liberada de las relaciones que tienen carácter indivisible con la que se encuentra por ejemplo, en la sangre, el suelo, las condiciones biológicas, es decir factores que la limitan.

Este nuevo paradigma parte con el concepto de hipertexto,es decir que todo va más allá de un mero texto, todo está más conectado, vinculado y nada se encuentra aislado, así también si esto es trasladado al plano del cuerpo y el pensamiento, podríamos decir que al igual que el hipertexto la hiperculturalidad no tiene una estructura secuencial, sino que su estructura es la red, esa red según Han, rompe con la coacción impuesta para poder seguir una línea, estamos hablando de una "estructura" más libre, con ausencia de un centro y donde las limitaciones son liberadas . Aquí nos encontramos libre de Dios, de la tierra, de la sangre, etc. Podríamos decir que cuando mencionamos la palabra cultura, no hablamos de una "monocultura" si no de de una gran cantidad de culturas que se expande y en el tiempo se van renovando, pero esto no quiere decir que no incluya categorías y características del pasado, si las tiene, pero están deshistorizadas, es decir que se ha privado del tiempo en la se originóo. Podríamos decir que esta Hiperculturalidad acaba con la Historia, ósea o sea es una cultura sin pasado.

Claramente que si hablamos de mundo, cultura y sociedad tenemos que hablar del hombre como protagonista de este paradigma.Para definir al sujeto hipercultural me parece importante hablar de Bauman y su concepto de "Peregrino" definido como el hombre moderno, un hombre que recorre al mundo como si estuviera desierto, y mediante ese recorrido le otorga forma a lo que es amorfo y va convirtiendo lo fragmentado en una totalidad. El viaje de este peregrino sería lo mismo que una vida mirando hacia el futuro, con el objetivo de ordenarla y con las finalidades bien definidas. Pero ¿estas son las verdaderas características del hombre moderno en el plano de la hiperculturalidad? Han, dice que no, más que nada correspondería a una caracterización del hombre pre-moderno porque si seguimos con la descripción que afirma Bauman, podría decirse que esas características del Hombre Moderno pertenecen a un Extranjero de este mundo.

El hombre moderno para el autor se encuentra en un camino hacia el allí, y por lo tanto el recorrer del peregrino encierra cuestiones inciertas e inseguras, no rectas y ordenadas como lo plantea Bauman. El turista y la hiperculturalidad, conviven en el mundo del aquí, no se dirigen hacia una allí. En otras palabras podríamos decir que la hiperculturalidad es un espacio del estar aquí, o sea el turista se mueve de un aquí hacia otro aquí, no se proyecta en el futuro, si no que siempre se dirige en dirección hacia un presente.

El Objetivo de esta investigación es acentuar la relación de la Cultura con la el mundo publicitario, y a su vez resignificar al mismo sujeto posmoderno como constructor y deconstructor de la misma. La publicidad es algo que nos está atravesando todo el tiempo y me parece ampliamente interesante visibilizar la magnitud de influencia que la misma tiene en nosotros como consumidores activos.

Para crear una relación más cercana con esta teoría utilizare dos spots publicitarios, uno de la compañía Coca- Cola llamado "Te toco nacer acá" y el otro de la empresa ASSIST CARD: "¡Andáte! Pero volvé". Ambos son recientes, y demuestras claramente lo que está pasando con esta cultura actualmente.

Quilmes "hecha con cariño": capitalismo emocional

María Lourdes. Garzón
lulii.garzon.m@gmail.com
Sofía Indiana Suarez
sofiaindianasuarez@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras- Universidad Nacional de Tucumán (U.N.T.)

Éste trabajo de investigación pretende relacionar la teoría del capitalismo emocional con de spot publicitario "Quilmes: hecha con cariño".

Al aplicar la teoría posmoderna y neoliberal del capitalismo emocional, hay que tener en cuenta que presenta características que afectan directamente con el pensamiento de las y los consumidores haciendo hincapié en sus emociones y/o sentimientos de libertad, por lo que es más fácil para los publicistas o los generadores del discurso comunicacional utilizar recursos como flashback, niñez entre otras estrategias que generen emociones.

En éste análisis tomaremos como referentes a los siguientes autores:

Eva Illouz, socióloga y escritora marroquí que su foco de investigación fue siempre el campo del consumo, marketing y publicidad. En varios de sus libros como intimidades congeladas y la salvación del alma moderna examina como las emociones aparacen en el ámbito de la producción económica. Nos cuenta también un poco historia, por ejemplo que el puente económico-emocional apareció en la década de 1920 en Estados Unidos, como una nueva forma de concebir el proceso de producción post guerra.

Byung-Chul Han filósofo y ensayista surcoreano, que mediante su libro Psicopolitica hace una crítica hacia las nuevas técnicas de poder del capitalismo neoliberal y afirma que la psicopolítica es, aquel sistema de dominación que, en lugar de emplear el poder opresor, utiliza un poder seductor, inteligente y emotivo para consiguir que los hombres se sometan por sí mismos a la dominación.

También podemos destacar que mediante ésta publicidad la cerveza Quilmes quiere remarcar su trayectoria y establecer en el mercado que es la clásica número uno; buscando reposicionarse por encima de las "cervezas artesanales", consideradas como una nueva tendencia.

Se utilizará como método de análisis la descripción, se tendrá en cuenta bibliografía basada en el tema en cuestión como el libro de Byung-Chul Han, "Psicopolitica" y los libros de Eva Illouz "Intimidades congeladas" y "La salvación del alma moderna" en donde hace referencia a la posmodernidad. Al mismo tiempo se usará como herramienta de ayuda el spot publicitario, creado y difundido por la empresa de Quilmes.

Democratización en el acceso a los contenidos emitidos por las TIC y sus resignificaciones

Raúl Nazareno Gómez
nachoman385@gmail.com
Luis Mariano Abdala
marianozabdala@hotmail.com
Universidad Nacional de Santiago del Estero

Palabras clave: Acceso – TIC - Consumo – Resignificaciones

En el mundo actual las barreras del tiempo y el espacio han desaparecido gracias al uso de adelantos tecnológicos que constantemente se presentan en las nuevas formaciones sociales emergentes denominadas por el *capitalismo informacional* como sociedades de la información y del conocimiento. Estas innovaciones tienen como principal característica su ubicuidad e influyen en todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana ya sean políticos, económicos, sociales y/o culturales.

Las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación como herramientas motivadoras mediante las cuales consumimos y compartimos información y conocimiento, han cobrado una notable importancia fundamentalmente en el ámbito educativo. Desde hace un tiempo se vienen impulsando en toda Latinoamérica políticas públicas que pretenden lograr el acceso de miles y miles de adolescentes y jóvenes a contenidos educativos y sociales con el propósito de no eliminar ciertas brechas preexistentes y el anudamiento de un objetivo social y uno educativo (Zukerfeld, 2014) para lograr la desaparición de las mismas.

En Argentina, la implementación del modelo 1 a 1, en la figura institucional del Programa Conectar Igualdad, consistió en la entrega de computadoras portátiles tanto a docentes como alumnos de diversas instituciones educativas, en sus distintos niveles, como un intento de informatizar las escuelas públicas y disminuir esas brechas que existían tanto fuera como dentro de ellas a través del acceso universal a una cadena de ensamblaje de saberes contenidos en los dispositivos que entregaba el plan.

Sin embargo, esos contenidos no fueron apropiados por los distintos usuarios de la misma manera, las imposibilidades a la accesibilidad a la red de internet, los distintos intereses y motivaciones provocaron la aparición de nuevas brechas que no habían sido contempladas al momento de la entrega de las "net" y que tienden a profundizar las desigualdades.

Por todo ello, este trabajo de investigación fue pensado a partir de las categorías analíticas brindadas por la teoría de *apropiación* social e individual de las *TIC* que plantea el filósofo Javier Echeverría que nos permitirá establecer grados de apropiación y adaptación de estas nuevas tecnologías que los jóvenes y los docentes hacen en su vida cotidiana, y la del historiador y filósofo Michel De Certeau en cuanto a los procesos de *consumo cultural* y *re-significación* de los contenidos "envasados" en las netebook por parte de los distintos actores afectados por el programa.

Se plantearon objetivos dirigidos a analizar cómo estos alumnos se empoderan de las nuevas tecnologías a través de la apropiación tanto de los dispositivos tecnológicos con los que cuentan como de los contenidos emitidos por estas tecnologías, previamente fabricados por los productores culturales a través de sus estrategias, para consumirlos y lograr fabricar sus re-significaciones como consecuencia de sus prácticas tácticas cotidianas.

Para ello se optó por la estrategia metodológica del estudio de caso y el tipo de investigación exploratoria, así también se decidió optar por un diseño flexible que nos permita realizar los cambios a medida que surjan nuevas aristas de la temática que no fueron consideradas en el comienzo del proceso.

A priori se establecieron las categorías analíticas presentes en los objetivos de esta investigación y por lo tanto derivadas de las teorías antes mencionadas que sirvieron de guías conceptuales para la construcción de los instrumentos de recolección de datos (momento deductivo). Sin embargo, no se descarta que al momento de la instancia de recolección puedan aparecer otras categorías sociales derivadas de los conceptos, frases, expresiones y calificaciones propias de los entrevistados, que podrán ser contrastadas con las primeras (momento inductivo).

Asimilación del discurso social hegemónico multimodal y resistencia. Notas para entender la cultura juvenil móvil y repensar el rol docente en el aula

María Cecilia López
mariacecilialopez28@gmail.com
UNT-INVELEC-CONICET

Palabras clave: Discurso social hegemónico-regulación-multimodalidad- cultura juvenil móvil

Hoy en día es muy frecuente escuchar en el rumor social que los chicos no leen y no piensan porque están prendidos al celular. Pero resulta que esto es y no es al mismo tiempo, según desde qué perspectiva se lo analice.

Por un lado, es cierto, los chicos, y la gente porque los chicos no son los únicos inmersos en la cultura digital, no leen y no piensan, no de la forma tradicional, pero sí de un modo innovador, complejo e hiperdinámico, que al no entendérselo rápidamente se lo desmerece. El tiempo y el espacio de la red es tan multiforme y disperso que a la escuela, una de las instituciones más impactada por la digitalización, le cuesta seguirle el ritmo pese a todo el esfuerzo y la constante actualización formativa de los docentes.

Pero por otro, pasa también con frecuencia que los chicos, y la gente, no identifican los mecanismos de manipulación, dominación y explotación de los sectores dominantes y los asimilan y reproducen, y es sólo en este sentido que podemos decir que hace falta entrenamiento para leer y pensar más subrepticiamente.

El propósito de este trabajo es evidenciar algunos de esos procedimientos de regulación de los discursos que hace la hegemonía (Gramsci en Angenot: 2010) a través del discurso social (Angenot: 2010) multimodal (Kress & Van Leeuwen: 2001) en la red, sobre todo en Google, Facebook e Instagram. Para lo cual será necesario delimitar antes tanto estas categorías que enunciamos, como una breve discusión en torno a la digitalización.

La digitalización es una revolución tecnológica que se desarrolló de forma silenciosa y vertiginosa (Bunz: 2013) impactando en las prácticas sociales transformándolas radicalmente y/o generando otras nuevas. En este sentido lo digital se erige como una práctica social específica, con sus propias reglas, consensos y marcos de acuerdo, razón por la cual puede se entiende también como una forma cultural y por eso hablamos de cultura digital.

Asimismo esta intromisión de lo digital en la cultura ha generado discursos tanto optimistas como fatalistas. Tensión discursiva que sin embargo no es primigenia ya que, como en cada momento histórico bisagra, se reeditan viejas dicotomías y purismos pero aggiornados. Así como con el surgimiento de la imprenta coexistió la celebración de la democratización del conocimiento con el miedo al fin de la huella subjetiva de la letra manuscrita; con las revoluciones industriales la idea de que significaba un crecimiento sin

escala de la productividad con el terror a la sustitución del hombre por la máquina, con la fotografía el entusiasmo frente a un grado nunca visto de mímesis de la realidad con el desaliento frente a la mecanización y el fin de la originalidad con la reproductibilidad técnica (Benjamin:1934) y con ello del arte pictórico; en esta era están quienes conciben la digitalización como un avance inédito en la historia de la humanidad, y otros que la representan como un retroceso o una amenaza distópica que terminará reemplazándonos y sepultándonos.

A lo largo de la historia siempre se recreó la discusión de si la tecnología es buena o mala, en una extraña personificación, como si se tratara de un ente autárquico. Pero resulta que la tecnología en sí no es ni buena ni mala, sino nuestra representación de ella (Bunz: 2013) y el uso que le damos, nosotros y los sectores dominantes.

Lo que sucedió siempre son ambas cosas, en el sentido filosófico, en tanto que toda transformación conlleva a la vez que el surgimiento de algo nuevo, la muerte o el fin de algo anterior, y, en el sentido político e ideológico, en la medida en que la hegemonía oprime y explota a través de la tecnología pero también existe la resistencia contrahegemónica que se apropia de ella, la resignifica y la usa como herramienta de combate.

Esto evidencia que los cambios tecnológicos constituyen fenómenos complejos, contradictorios y de múltiples aristas, razón por la cual romantizarlos o demonizarlos constituye una trampa reduccionista que nos impide problematizar el fenómeno.

Si por discurso entendíamos "todo lo que se dice y se escribe" (Angenot, 2010), organizado en géneros según las esferas de uso de la praxis humana (Bajtín, 1953), donde se tensan y cristalizan relaciones de poder hegemónicas y contrahegemónicas, apropiaciones, resistencias, reproducciones, contradicciones y luchas en constante interacción dialógica (Angenot, 2010) y (Van Dijk, Wodak, Kress, Fairclough en Pardo Abril: 2006); ahora hay que sumar "todo lo que se representa hoy en los medios electrónicos" (Angenot: 2010), lo cual incluiría también las imágenes y toda codificación no necesariamente oral o escrita. Por esto asumimos que todo discurso es esencialmente multimodal, siguiendo a Pardo Abril (2006), pese a que históricamente se jerarquizaron los códigos poniendo a la escritura por sobre los otros, cuando ciertamente todos contribuyen de distintos modos al sentido (lo corporal, lo gestual, lo sonoro, la imagen, etc.), como ya lo plantearon los precursores de la teoría del análisis multimodal Kress & van Leeuwen (2001).

Frente a este escenario, la hegemonía no sólo ha sabido adecuar los procedimientos de regulación y control de los discursos sino que los ha perfeccionado. Tomamos tres en torno a las que teoriza Angenot (2010) para nuestro análisis que están íntimamente ligadas: la fragmentación y la aglutinación; la reproducción del etnocentrismo y el egocentrismo y la saturación y expansión del campo de lo decible.

Si históricamente la hegemonía pudo montar el simulacro de lo diverso recurriendo a la fragmentación y la aglutinación y así disimular el monopolio de la representación de la realidad (Angenot: 2010), las redes contribuyen a su amplificación. La aglutinación se ve en la

territorialización de lo virtual, cuando la red se percibe como la aldea global, y cada red social un país o una comunidad. A la vez que la fragmentación, que se replica a una velocidad lumínica, en la infinidad de grupos en función no sólo de intereses sino por diferencias políticas frente a la agenda que marcan los algoritmos. Estas fragmentaciones, luego de batallas encarnizadas que terminan en bloqueos y eliminación de contactos, crean nuevas aglutinaciones, burbujas de opinión cada vez más específicas y excluyentes.

La hegemonía capitaliza y profundiza estos enfrentamientos con la reproducción y el sostenimiento de un egocentrismo y un etnocentrismo donde las "alteridades" no tienen voz pero son definidas y excluidas por los enunciadores designados legítimos por ella. Así se "engendra ese *Yo* y ese *Nosotros* que se atribuyen el "derecho a la ciudadanía", desarrollando una vasta empresa "xenófoba" (clasista, sexista, chauvinista, racista)." (2010:42). Un ejemplos contundente para este procedimiento es la representación hegemónica del cuerpo, idealizado y homogéneo, en uso creciente de redes más visuales como Instagram. Siguiendo a Bourdieu, el cuerpo es un producto social y "un lenguaje a través del cual se es más bien hablado que hablante", que no es ni más ni menos que lo que se traduce en los "likes". Y para ello, para gustar más y seguir respondiendo al mandato de los ideales de belleza impuestos, existe una técnica del cuerpo que, siguiendo a Mauss, son los modos en que de una sociedad a otra, los hombres utilizan sus cuerpos, transmitida por tradición porque no hay técnica ni trasmisión en ausencia de ella.

Por último, y uno de los procedimientos más peligrosos es la saturación y la expansión del campo de lo decible con una variedad de discursos que genera la ilusión de que todo puede decirse, cuando en realidad impone los temas y los límites para que en ese bullicio lo aún no dicho, la trasgresión, no tenga lugar, y en consecuencia se vuelva impensable (Angenot: 2010). Nos hacen creer que "hemos elaborado nosotros mismos lo que se nos ha impuesto desde afuera." (Durkheim en Angenot, 2010:83). La conexión permanente, la serialidad y la inercia, la producción incesante de lo mismo, surge de la impaciencia y genera más impaciencia y sin paciencia, sin darse el tiempo de escuchar a los demás o de esperar el turno para hablar, la vida pública se vuelve severamente limitada (Crary), porque lejos del dialogismo lo que termina primando es el monólogo y la agresividad y eso se cristaliza en los vínculos cara a cara. La disponibilidad de la información tan abierta y aparentemente democrática, la posibilidad de compartirla y la inmediatez para hacerlo, genera una ilusión de experticia (Bunz: 2013) en la que los sujetos, a partir de la lectura fragmentaria, superficial y veloz, se sienten habilitados a discutir encarnizadamente y rebatir teorías comprobadas, elevando así la opinión y el conocimiento vulgar a la altura del conocimiento científico, ejemplos sobrados de esto es la emergencia de grupos como los terraplanistas y los antivacunas.

Si el ciudadano común cree reemplazar así al científico, o al periodista y al fotógrafo viralizando fotos y videos en la red gracias a esa inmediatez del dispositivo móvil a mano, como describe Bunz (2013); el temor al reemplazo del hombre por la máquina de la revolución industrial no parece tan tremendista, cuando además los algoritmos también desplazan a

periodistas y cineastas elaborando sinopsis deportivas, de series y de películas cada vez más sofisticadas.

Pese a la eficacia con que la hegemonía discursiva funciona, como podemos ver, generando un cierto desaliento, es posible "dominar la dominación", de acuerdo con Angenot (2010), develando sus mecanismos mediante un trabajo crítico, como pretendemos aquí. Pero antes y sobre todo reconociendo, visibilizando y promoviendo las experiencias contrahegemónicas concretas y ya existentes de un uso liberador de la tecnología. Porque así como se registran momentos de suma alienación, individualismo y aislamiento, principios propios del mercado neoliberal y funcionales a él; los hay de concientización, organización y co-participación digital, según explica Bunz (2013), como el uso de Twitter para informar lo que estaba pasando en la primavera árabe de Egipto y la creación de la línea Sukey que sigue la posición por GPS y la información en las redes para evadir represiones policiales. De igual modo, así como la viralización genera desinformación y hostilidad como venimos mostrando, hay que decir que fue clave para la masividad que obtuvo en muy poco tiempo, por ejemplo, el movimiento feminista en Argentina y en el mundo y la asimilación de discursos y prácticas cada vez más antipatriarcales. Asimismo y de la mano, el cuestionamiento de los ideales de belleza y cuerpos hegemónicos y su militancia a través de las redes, encolumnado tras un movimiento cada vez más visible llamado "activismo gordo".

Analizar estas tensiones y contradicciones entre el discurso social hegemónico y contrahegemónico y las acciones consecuentes y su despliegue en la red, es clave para pensar nuestro rol docente en las aulas, ya no como impartidores de conocimiento, sino como coordinadores y orientadores críticos, en tanto ellas atraviesan a nuestros alumnos, la llamada "cultura juvenil móvil", entendida como un «sistema específico de valores y creencias que conforman el comportamiento de un grupo de edad en concreto y que muestra una serie de características distintivas en relación con otros grupos de edad de la sociedad» (Artopoulos, 2011).

Bibliografía

Angenot, M. (2010). El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible. Bs. As, Siglo XXI.

Antopoulos, A. (comp) (2011). La sociedad de las cuatro pantallas. Madrid, Fundación telefónica.

Benjamin, W. [1934]. "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica" en Estética y política. Bs. As, ed. Las cuarenta. 2009.

Bunz, M. (2017). La revolución silenciosa. Cómo los algoritmos transforman el conocimiento, el trabajo, la opinión pública y la política sin hacer mucho ruido. Bs. As., Cruce Casa Editora.

Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. Madrid, Ed. La Piqueta.

Mauss, M (1934). Las técnicas del cuerpo.

Pardo A, N. (2006). Mediación mediatizada y significación discursiva. San Leopoldo, Unisinos (en prensa).

¿Yo soy así?

Florencia Nicole Luna
Leonor del Carmen Moreno
Flopy2721@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: representación, digitalización, estereotipos, reproducción.

En el presente trabajo, vamos a analizar el anuncio publicitario *"Se dice de mi - SPRITE #iloveyouhater"* lanzado el 8 marzo de 2019, en alusión al día de la mujer en Argentina, el cual es producido por Sprite, famosa marca reconocida mundialmente de bebida gaseosa con sabor a limón y sin cafeína producida en 1961 por la empresa "The Coca-Cola Company". La producción de esta bebida fue la respuesta de Coca-Cola frente a la popularidad de 7Up, que empezó como "Lithiated Lemon" en 1929. En la actualidad Sprite se vende en más de 190 países.

En dicha pieza audiovisual se presenta la figura celebrities argentinas, quienes se suman a la campaña #Iloveyouhater de Sprite con el contundente "yo soy así", interpretación de la famosa milonga "Se dice de mi" de Tita Merello; tanguera aguerrida y mujer de personalidad avasallante, que con su pensamiento logró romper y transgredir los esquemas de una época por demás conservadora.

Ahora bien, luego de la presentación de dicho anuncio publicitario, damos paso al análisis propiamente dicho, en el que no solo vamos a hacer una lectura denotativa, sino también vamos a profundizar en lo connotativo, en la lectura de los recursos utilizados, la ideología presente y el mensaje que se vende.

Para dicho trabajo nos apoyaremos en los escritos del autor Byung Chul Han, filósofo coreano, teniendo en cuenta los conceptos desarrollado en sus libros "En el enjambre" y "La expulsión de lo distinto".

Hemos planteado como hipótesis: "¿Producción y reproducción de estereotipos de mujer? Su imagen en el contexto político y social actual en el mundo digital."

En cuanto al análisis denotativo del spot, el que se presenta bajo el slogan **"**No importa lo que digan. Mantenete fresca.", en la pieza audiovisual participan reconocidas mujeres de los medios de comunicación y la farándula argentina criticadas tanto por su aspecto físico como por su accionar, entre ellas encontramos a Carolina "Pampita" Ardohain, Paula Chaves, Juana Viale, Sol Pérez, Lizy Tagliani y Anabel Cherubito, pasando por la campeona de boxeo Marcela "La Tigresa" Acuña y hasta estrellas de Instagram como Mar Tarrés y Sofía Morandi, quienes cantan a sus haters para hacer frente con frescura e ironía a los comentarios negativos que cada una de ellas recibe a diario en sus redes sociales. A través del tema *"Se dice de mi"* de la reconocida figura feminista de quien fue Tita Merello, a cada una de las mujeres del video le corresponde un fragmento de la canción con el que son señaladas actualmente por la sociedad.

A su vez, dicho anuncio publicitario también hace uso de las herramientas verbales como las frases *"no importan lo que digan"*, *"mantente fresca"*, cerrando con la venta del producto Sprite y el #Iloveyouhater correspondiente a la campaña de dicho anunciante. Es así que la marca ofrece una reacción distinta de las mujeres frente a un contexto donde los prejuicios siguen latentes; pero también en donde su presencia y su voz se levanta contra ellos con más fuerza.

Como en toda publicidad, existe un segundo mensaje que va más allá de lo que hay a simple vista y nos referimos a su sentido connotado. Podemos enfatizar que, en su búsqueda de generar empatía con su clientela, principalmente con el sector femenino de la sociedad en lo que expone el video, Sprite vende la idea de que sin importar lo que "se dice de mí", de lo que hablan los hombres o la sociedad en general acerca de las mujeres, hay que mantenerse fresca como lo enuncia a través de su slogan. Es un mensaje directo a la mujer quien, consumiendo el producto Sprite, se siente más fresca pese a los comentarios negativos de la sociedad.

Se percibe a simple vista la intención de la marca de crear identificación en las mujeres que lo vean, hay un aprovechamiento del contexto social y político: en el pasado quizás era inimaginable este tipo de spot donde la figura de la mujer es el foco de atención y sobre todo de esta manera: bien parada, segura de sí misma y con la actitud suficiente para enfrentar las críticas y etiquetas que le asigna la sociedad. Esto va acompañado de toda una transformación social de la posición de la mujer, producto de su lucha constante y por ello, la marca lo utiliza a su favor. Es por ello que en nuestra hipótesis hacemos alusión a la imagen de la mujer en el contexto político y social actual. Para decir esto tomamos fragmentos de lo que dice Byung Chul Han en su libro "La expulsión de lo distinto":

> [372] "La mercancía como objeto de consumo carece por completo de la negatividad del obicere. En cuanto mercancía no me reprocha nada, no me acusa, no se me contrapone. Más bien se quiere amoldar a mí y agradarme, sonsacarme un «me gusta». Lo que caracteriza la percepción actual es la ausencia de contrariedad y enfrentamiento."

Podemos hacer referencia también con esto a la respuesta positiva de los usuarios en la web (lugar donde se insertó el spot) en relación al audiovisual. Pero, más allá de la respuesta positiva de los receptores, y de la producción de la publicidad en base al contexto social actual de país, ¿qué tan revolucionario termina siendo? Acá es donde nos remitimos a parte de nuestra hipótesis "¿Producción y reproducción de estereotipos de mujer?", si bien hace uso de herramientas para producir empatía en la clientela femenina, en base a nuestro análisis nos sigue vendiendo estereotipos de mujeres, antes que nada, no toma mujeres comunes y desconocidas, más bien pone en el foco de atención a mujeres popularmente reconocidas en Argentina, se centran en las etiquetas que le son impuestas a éstas, y la misma herramienta que genera buenas respuestas del público como la incorporación de la reconocida canción de

372 Han B. Capítulo "cuerpos que se nos contraponen". La expulsión de lo distinto. Herter.

Tita Merello, también es fuente de crítica desde nuestra visión, para ello nos respaldamos en otro fragmento que propone Han:

> [373]"La comunicación actual es fuertemente narcisista. Se produce sin ningún tú, sin invocar al otro. La comunicación actual aspira a eliminar del otro aquellos «factores del tú» y a ponerlo en un mismo nivel con el «ello», concretamente, haciéndolo igual."

Entonces, ¿qué tan inclusiva termina siendo el mensaje que me vende el anuncio publicitario? Sin olvidar que bajo el slogan de "No importa lo que digan, mantente fresca" nos recuerda que, si no se consume tal producto (en este caso es la bebida de Sprite) no nos vamos a sentir frescas, entonces, ¿no voy a ser parte de la lucha femenina?

A su vez, también deja afuera a un gran número de mujeres con los códigos que utiliza, y con esto nos referimos a la utilización del hashtag, ¿dónde quedan aquellas que no conocen los símbolos que se utilizan en internet?

"Haters" es un sustantivo del inglés, y se puede traducir como 'odiador', o persona 'que odia' o 'que aborrece'. Actualmente este termino se ha impuesto con mucha fuerza en los medios digitales. Las redes sociales se han convertido en el escenario donde actúan estos *haters*, se hacen presente a través de cualquier comentario sobre temas actuales y claramente siempre lo hacen de forma negativa, imponiendo su mirada.

Este contexto llevó a Sprite a llevar a cabo la campaña *#ILoveYouHaters* como una manera de buscar una respuesta a aquellas personas que han sufrido y sufren los comentarios grotescos de los "*haters*" en las redes sociales, ofreciéndoles una herramienta para responder a ellos siendo "naturales" "frescos" y "aceptándose como son".

Esto nos remite a una cita de Han en su libro *"En el enjambre"*:

[374] *"Respeto significa mirar hacia atrás. Es un mirar de nuevo. Presupone una mirada distanciada.*

> La comunicación digital deshace, en general, las distancias. La destrucción de las distancias espaciales va de la mano con la erosión de las distancias mentales. La medialidad de lo digital es perjudicial para el respeto"

Es como si dentro de las redes sociales desapareciera el ser personas y la dignidad del hombre. Se puede decir que, de algún modo, los medios digitales ampliaron los espacios para la libertad de expresión y la pluralidad de voces. Sin embargo, esta situación de *haters*, de distancias y faltas de respeto ¿son verdaderamente el uso de la libertad de expresión? ¿existe un límite para la libertad de expresión?

Cada de una de estas reconocidas mujeres del medio artístico argentino (y muchas personas más) ha sido el centro de algún escándalo, parte de la *shitstorm* como diría Han: [375]*"La shitstorm, que hoy crece por doquier, indica que vivimos en una sociedad sin respeto reciproco"*, esta

373 Han B. Capítulo "cuerpos que se nos contraponen". La expulsión de lo distinto. Herter.
374 Han. B. Capitulo "Sin respeto". En el enjambre. Herter.
375 Han. B. Capitulo "Huida a la imagen". En el enjambre. Herter.

cita refuerza la idea de que, actualmente, una idea distinta, una imagen diferente u otra mirada puede convertirse en el objetivo para estos *haters* que buscan de cualquier manera generar escándalo, comprometiendo el nombre y la figura de una persona.

Retomando lo expuesto anteriormente con respecto a las figuras femeninas presentes en dicho spot publicitario, hemos notado que su presencia no ha sido elegida porque sí, ya que corresponden a ciertos estereotipos de mujeres que la sociedad, y puntualmente la publicidad, sigue imponiendo desde cualquier lado. [376]*"Hoy las imágenes no son solo copias, sino que también son modelos. Huimos hacia las imágenes para ser mejores, más bellos, más vivos…el medio digital consuma aquella inversión icónica que hace aparecer las imágenes más vivas, más bellas, mejores que la realidad, percibida como defectuosa"* expone Han en el capítulo *"Huida a la imagen"* de su libro *"En el enjambre"*, este fragmento invita a reflexionar por qué se recurrió a la imagen de Sol Pérez, Paula Chaves, Juana Viale, entre otras mujeres mencionadas anteriormente, ya que responde a cierta necesidad de los consumidores de 'sentirse parte de' o aspirar a ser 'iguales a'.

Para finalizar el presente trabajo, tomando en cuenta el marco teórico propuesto, podemos sostener que la publicidad "Se dice de mi" de Sprite continúa produciendo y reproduciendo estándares de imagen con respecto a la mujer como así también todos los aspectos consecuentes inherentes a la digitalización de la sociedad.

Bibliografia

- https://www.youtube.com/watch?v=F1zcIL0Mglg Spot publicitario "Se dice de mi" Sprite.
-Byun-Chul. H. (2.017). Capítulo "Cuerpos que se nos contraponen". *La expulsión de lo distinto*. Herter
-Byun-Chul. H. (2.014). Capítulo "Huida de la imagen". *En el enjambre*. Herter.
-Byun-Chul. H. (2.014). Capítulo "Sin respeto". *En el enjambre*. Herter.

376 Han. B. Capítulo "Huida a la imagen". En el enjambre. Herter.

Posible abordaje metodológico para el análisis de políticas públicas educativos en la era Cambiemos desde la Comunicación/Educación: el caso del Programa Escuelas del Futuro

Gonzalo Mamani
gonza.mamanisoraire@gmail.com
Instituto de Estudios Comunicacional en Medios, Cultura y Poder "Aníbal Ford"
Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP

Introducción

Esta ponencia abordará a partir del proyecto de investigación de beca doctoral presentado en tres organismos de investigación científica (CIC - Bs.As, UNLP y CONICET) acerca de algunas futuras líneas de abordaje de los procesos de usos y las apropiaciones por parte de docentes y estudiantes con las tecnologías educativas en el marco del Programa Escuelas del Futuro. Es necesario anticipar que este plan de trabajo fue adjudicado por la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires en el mes de Febrero y la secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata en el mes de abril.

Esta política pública es llevada a cabo por el Ministerio de Educación y Deporte de la Nación que se presentó en el 2016 pero fue en el 2017 cuando empezó a implementarse. El mismo se presenta como "un proyecto que busca propiciar la alfabetización digital de los/las estudiantes, a través de la integración de áreas de conocimiento emergentes, como la programación y la robótica, y facilitar recursos digitales y propuestas pedagógicas, que favorezcan el aprendizaje de campos tradicionales del saber, como las ciencias naturales y las lenguas extranjeras" (Escuela Red, 2018 p.5).

Desde el campo de la comunicación/educación (Huergo, 1997) se pretende indagar los procesos de reconocimiento, las apropiaciones, las valoraciones y los repertorios de acción estos sujetos, dentro del espacio áulico en el tres escuelas de distintas zonas del Partido de La Plata. Por último, se busca algunas recomendaciones e intercambios de experiencias en investigación para indagar en este nuevo proceso de investigación.

En este trabajo en una primera parte se describirá en líneas generales en qué consiste este programa para luego enfocarse en la estratégia metodológica para llevar adelante este proyecto de investigación. En ese camino, se trata de investigación de tinte cualitativa a partir de, por un lado, una etnografía virtual (Hine, 2004) y, por otro lado, una etnografía "tradicional" (Guber, 2006). Por otra parte, se abordará el cronograma de actividades y el propio trabajo de campo para la recolección de datos empíricos.

Por último, se busca con este trabajo la recomendación, el intercambio de opiniones y la discusión de cómo abordar investigaciones con análisis de TIC desde el campo de la comunicación.

¿Qué es el Programa Escuela del Futuro?

Este Programa se inserta en el Plan estratégico nacional Argentina Enseña y Aprende (2016-2021) del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (MEyD). Escuelas del Futuro se presenta como una "propuesta busca dar respuestas a un contexto de cambio permanente, en el cual las habilidades relacionadas con las tecnologías digitales se han convertido en unas de las más valoradas para el desarrollo, la integración social y la construcción del conocimiento. Además, ciertos recursos digitales pueden facilitar y ampliar las posibilidades de aprendizaje, aunque esto requiere no solo la integración de tecnología, sino de prácticas innovadoras que construyan un nuevo modelo educativo" (Escuela del Futuro, 2018 p.7).

Además Escuela del Futuro se considera como "un proyecto que busca propiciar la alfabetización digital de los/las estudiantes, a través de la integración de áreas de conocimiento emergentes, como la programación y la robótica, y facilitar recursos digitales y propuestas pedagógicas, que favorezcan el aprendizaje de campos tradicionales del saber, como las ciencias naturales y las lenguas extranjeras" (Escuela Red, 2018 p.5). Es necesario remarcar la importancia de los antecedentes que se dieron durante la gestión anterior. Luego se profundizará acerca de este punto y las investigaciones en cuanto a los planes estatales de inclusión digital.

Bibliografía

AA/VV (2015) Instituto de Estudios de Comunicaciones, medios, cultura y poder Aníbal Ford. Informe Programa Conectar Igualdad. Apropiaciones de las netbooks fuera del ámbito escolar. Dirección de Publicaciones Científicas. La Plata, Argentina.

Barbero, J. (2009) Culturas y comunicación globalizada I/C - Revista Científica de Información y Comunicación 2009, 6, pp-175-192, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla.

Barbero, J. (2003) "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades", en Rev, Iberoamericana de Educación N.° 32, pp. 17-34. Edición de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU). Madrid, España.

Benitez, S.; Lemus, M.; Welschinger, N. (2015) Conectad@s desde la escuela: Percepciones y apreciaciones de los estudiantes sobre el espacio escolar a partir de la implementación del Programa Conectar Igualdad. EN: Lago Martínez, Silvia (coord.). De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: aportes al debate. Buenos Aires: Teseo. p. 323-342.

Benítez, S. (2013) Los sentidos de las políticas públicas tendientes a la universalización del acceso a las tecnologías digitales: el caso del Programa Conectar Igualdad. Cuestiones de Sociología, nº 9, 2013.

Castells, M. (1997) La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.1. La sociedad red. Madrid, Alianza.

Da Porta, E. (2011) Algunos límites de los estudios de recepción para estudiar los procesos de mediatización de las subjetividades juveniles. Una propuesta para trabajar desde la

apropiación. Ponencia en II Encuentro sobre jóvenes medios e industrias culturales (JUMIC).

De Certeau, M. (1996) La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana.

Díaz Larrañaga. N. Y Saintout, f. (2003) Mirada crítica de la comunicación en América Latina, Abrir la comunicación. Tradición y movimiento del campo académico. Ediciones de Periodismo y Comunicación, La Plata.

Diker, G. (2008) "Autoridad y Transmisión: algunas notas teóricas para re-pensar la educación". Revista Educación y Humanismo. N° 15 (pp. 58-69). Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia.

Domínguez, D. (2007) Sobre la Intención de la Etnografía Virtual. Revista Electrónica Teoría de La Educación. Educación y Cultura En La Sociedad de La Información. Pag. 42–63.

Dubet, F. (2011) La experiencia Sociológica. Barcelona: Gedisa.

Dussel, I. (2014) Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la Teoría del Actor en Red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina), Versión. Estudios de Comunicación y Política, 34, septiembre-octubre 2014, Pp. 39-56.

Giroux, H. (1990) "Los profesores como intelectuales transformativos" Capítulo 9 en Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós, Buenos Aires. Ferrante, N. (2013) Jóvenes y tecnologías: relatos de experiencias a partir del Programa Conectar Igualdad.

Fontdevila, P. (2012) Inclusión digital y calidad educativa: el Programa Conectar Igualdad entre 2010 y 2011, Sáenz Peña, Editorial EDUNTREF.

Geertz, C. (2003) La interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa.

Glaser, B y Strauss, A. (1967) The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago, Aldine.

Guber, R. (2009) El Salvaje Metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Guerrero, J. (2014) Conectar Igualdad: Hacia La Consagración de la Inclusión Digital y el derecho a la educación. Question Vol. 1, N.° 42.

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

Hine, C. (2004) Etnografía virtual. Barcelona: Editorial UOC.

Huergo, J. (2009) (Comp.) "Algunos desafíos a la comunicación/educación comunitaria y popular", en Construyendo comunidades…Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria, Área de Comunicación Comunitaria, Buenos Aires, La Crujía.

Huergo, J. (1997) Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

Lago, S. (coord.) (2015) De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: aportes al debate. Buenos Aires: Teseo. p. 323-342.

Lewkowicz, I.; Corea, C. (2004) "Pedagogía del aburrido". Paidós Educador. Buenos Aires.

Margulis, M; Urresti, M (S/F) "La juventud es más que una palabra" En linea: http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario_margulis-la-juventud-es-mas-que-una- palabra.pdf.

Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J. (2007) Metodología de las Ciencias Sociales. 1ª Edición. Buenos Aires. Emecé Editores.

Núñez, P. (2013) La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar. Buenos Aires: La crujía.

Saintout, F. y Ferrante N. (2006) "Los estudios de recepción en Argentina hoy: rupturas, continuidades y nuevos objetos", en Saintout, Florencia y Natalia Ferrante (Comps.) ¿Y la recepción? Balance crítico de los estudios sobre el público. Buenos Aires: La Crujía, pp.151-165 Southwell, M. (2009) "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos" En Yuni José (comp.) La formación Docente. Complejidad y Ausencias. Grupo Editor - Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca.

Terigi, F. (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa Número 29 – Año15 – Jun. 2008 – Vol. Tobeña, V. (2011) "La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural", en Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Homosapiens, Buenos Aires.

Thompson, E. (1963) "La conciencia de clase", en La formación de la clase obrera en Inglaterra. Barcelona: Crítica, 1989, II (pp. 313-452).

Zukerfeld, M. et al. (2015) "Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad". Informe final. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación productiva de la Nación.

Documentos:

Escuela en Red (s/f) Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. En línea: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9.pdf

Plan Estratégico Nacional Argentina Enseña y Aprende (2016-2021). (s/f) Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. En línea: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/escuela-red- 59666f0d0bdb1.pdf

La universidad, los jóvenes y el desafío del mundo digital

Ester Susana Montaldo
smontaldo1@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras. UNT

Palabras clave: ciudadanía- tecnología- universidad- educación

Introducción

Sean estas primeras palabras para celebrar la realización de este Congreso en el marco de los 80 años de la creación de la Facultad de Filosofía y Letras y felicitar tanto a sus autoridades como al Comité Organizador por abrir este espacio de reflexión e intercambio de ideas tendiente a la construcción de una nueva agenda que permita responder a los retos y oportunidades que se plantean en el actual contexto global, a la vez que reforzar el compromiso social de nuestra universidad. Es una grata coincidencia, que este Congreso se realice a unos pocos meses de haberse celebrado el centenario de la Reforma Universitaria del 18, teniendo en cuenta que el Dr Julio Prebisch, creador de la Facultad, fue el primer rector reformista de América, férreo defensor de los principios que constituyen hoy orientaciones fundamentales en materia de autonomía universitaria, cogobierno, acceso universal y compromiso con la sociedad. Precisamente nuestro Centro lleva su nombre, en reconocimiento a su destacada labor y por haberse creado bajo su rectorado.

Este Congreso, que se pronuncia a favor de la ciencia y la tecnología desde una perspectiva humanista, se compromete con la justicia, la solidaridad, el bien común, y es capaz de reconocer el valor de la sabiduría de hombres y mujeres de nuestro pueblo. Porque como dice Stephen Hawking (2018) "Nuestro futuro es una carrera entre el poder creciente de nuestra tecnología y la sabiduría con que la usemos. Asegurémonos que gane la sabiduría".

De esta forma, la Facultad busca enriquecer su labor con alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, que emerjan de la reflexión crítica sobre una realidad dinámica y compleja, y responder de ese modo a los lineamientos acordados en la última Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Córdoba, 2018), la que señala que "los vertiginosos cambios que se producen en la región y en el mundo en crisis nos convocan a luchar por un cambio radical, por una sociedad más justa, democrática, igualitaria y sostenible."

El desafío tecnológico

El escenario cultural contemporáneo –resultado de profundas transformaciones relacionadas con el despliegue y expansión de las tecnologías digitales– interpela a la Universidad para integrar las tecnologías tanto en las prácticas de docencia, como en las de

investigación y extensión, desde propuestas que enriquezcan el proceso formativo de los estudiantes a la vez que doten a su inclusión de sentido social.

Las tecnologías digitales transformaron, no sólo los modos en que se construyen los conocimientos, sino también la actitud de los estudiantes con sus miradas focalizadas en las pantallas. En general, el aula universitaria, no alcanza a reflejar las tendencias culturales de alcance epistemológico, tanto en el plano de las construcciones disciplinares, como en el de las subjetivas, individuales o colectivas, que en el marco de la sociedad red, mutan aceleradamente.

En este contexto está surgiendo una cultura que se desespacializa, que pierde los límites y se abre a un espacio de sonidos hipercultural. No los límites, sino los enlaces y conexiones organizan el hiperespacio de la cultura. La constitución hipercultural de la yuxtaposición, de la simultaneidad produce un barullo, una mescolanza, que puede ser visto como un desorden sin sentido, amenazador. O bien convertirse en un hecho prometedor, como afirma, Byung-Chul Han (2018): "…el temor humano ante lo desconocido es, muchas veces, tan grande como su horror ante el vacío…Por eso, muchos ven solo desorden sin sentido donde en realidad un nuevo sentido está luchando por lograr un nuevo orden". En este barullo de tonos diferentes que se mezclan, que se yuxtaponen, brindar a los jóvenes, algunas claves para analizar y lograr cierta claridad que les permita poner orden y construir un camino para encauzar sus vidas, es de gran relevancia para la educación actual.

Globalización y diversidad no se excluyen entre sí. La hipercultura, por medio de una conexión globalizada pone a disposición un caudal de formas y prácticas de vida diferentes, que se transforma, expande y renueva. La creciente conectividad del mundo crea abundancia, una profusión de relaciones y posibilidades, una mezcla de tradiciones o de cadenas significantes que enlazan discursos y tecnologías diferentes, y que emerge a través de técnicas de collage con las que se constituye una malla, una red, una web, capaz de conectar lo inconexo, yuxtaponer lo diferente, lograr una cercanía de lo distante.

El tiempo de hoy, tiempo puntual del bit, "no tiene un horizonte mítico ni uno histórico. Carece de un horizonte abarcador, es desteleologizado en favor de un universo mosaico, en el que posibilidades se arremolinan, …vienen hacia mí: son el futuro". Byung-Chul Han (2018). El sujeto se encuentra rodeado de posibilidades que flotan libremente, prometiendo más libertad. La vida se acelera por la necesidad de aprovechar tantas oportunidades de felicidad como sea posible. El futuro está en cualquier lado, adonde el joven se dirija, adonde mire, allí está el futuro. De allí la importancia de empoderar a los estudiantes con herramientas que le permita descubrir valores en los nuevos ropajes de nuestro tiempo, así como elaborar y adoptar criterios para discernir y decidir su participación ciudadana, en coherencia con el sentido que le quiere otorgar a su vida personal y comunitaria.

El mundo global ejerce una presión sin precedentes sobre nuestra conducta personal y nuestros valores. Cada uno de nosotros está atrapado en esta red, en esta web, en la que hay un enorme caudal de información disponible. Pero uno puede enterarse de todo sin adquirir

conocimiento. El saber es un proceso lento y largo que necesita maduración. Y esta es una tarea fundamental de la educación, que no busca formar "una cabeza repleta", al decir de Morin, E. (1999) sino "una cabeza bien puesta", capaz de plantear y analizar situaciones -con sensibilidad y compromiso- a partir de ciertos principios que permiten vincular los saberes y darles sentido. Una educación para la libertad, que otorgue densidad y criterio, para poder realizar las operaciones de selección, exclusión y combinación, con las que se entreteje cotidianamente la urdimbre de nuestra vida.

La Universidad: su compromiso social y político en la época digital

Uno de los mayores desafíos de este convulsionado siglo XXI es el de garantizar a toda persona el derecho a la ciudadanía. Considerando a ésta, como el derecho a pertenecer a una comunidad organizada, en el Estado en el que ha nacido, en el que ha elegido o al que migró por problemas de violencia u otros, ejerciendo los derechos y asumiendo las obligaciones inherentes, conforme con los criterios de la naciente justicia global.

La noción de ciudadanía puede ser abordada desde distintas perspectivas, pero en cualquiera de ellas está asociada a la política, a la formación de un ciudadano activo, que sienta la pertenencia y se conciba como participante en un compromiso colectivo. Como sostiene Martin-Barbero (2017) "Ser ciudadano tiene que ver hoy mucho menos con votar y mucho más con ser capaz de asociarse con los vecinos del barrio para reclamar derechos, hacer demandas y defender sus propios estilos de vida"

Por ende, esto le plantea a la universidad la necesidad de formar a los estudiantes no sólo para el ejercicio profesional en esta inquietante era de la inteligencia artificial, sino también para el ejercicio de la ciudadanía en un país que va consolidando su democracia, y en el que aparecen nuevas formas y dinámicas de participación que se expanden a través de la red mediática. Y en ese sentido, es pertinente incorporar el concepto de "democracia monitoreada" (Keane, 2009) o "monitorizada" (Feenstra, 2012), con el que se alude a las nuevas dinámicas de monitorización ciudadana que se expanden gracias, entre otros aspectos, a las posibilidades ofrecidas por la nueva galaxia mediática. El empleo eficaz de las nuevas herramientas de comunicación por parte de los ciudadanos, mediante las cuales lanzan hasthags o mensajes por las redes, organizan movilizaciones ciudadanas o realizan denuncias y protestas ante determinadas decisiones o actuaciones políticas, les permite nuevas formas de estar juntos y alcanzar cierto eco mediático en el público general. Así, la ciudadanía aparece directamente vinculada a ganar espacios, real o virtual, de participación e inclusión social, y a estar atenta respecto a aquello que hacen o dejan de hacer sus representantes políticos.

La cátedra busca recoger el guante

En el momento actual, construir ciudadanía plena para todos los sectores sociales en nuestro país, y por ende, para nuestra provincia, con alrededor del 30% de su población en

situación de pobreza, parece tarea imposible. Factores como el desempleo, la violencia, el narcotráfico, la inseguridad ciudadana, las disparidades entre hombres y mujeres, dan lugar a la exclusión educativa y exclusión política, económica y social.

No obstante esta adversidad, los docentes siempre apostamos a que las semillas que sembramos en nuestro jóvenes puedan dar como fruto una sociedad mejor, más inclusiva e integradora. Y en ese sentido quiero recordar y rendir homenaje a una maestra que me recibió en la Cátedra de Filosofía de la Educación, a la que me incorporé en el año 1987, la Prof. María Teresa Gramajo de Seeligmann, quien me enseñó que a los estudiantes había que dotarlos con herramientas que les permitiera un análisis crítico de la realidad, para que no fueran consumidores ingenuos aturdidos por el ruido de la comunicación, inmersos sin brújula en la tormenta digital de datos e informaciones. Y con esta premisa les proporcionamos a nuestros alumnos, una serie de elementos conceptuales y procedimentales provenientes de la semiótica, que les permitiera una visión de lo político como conjunto de relaciones sociales construidas discursivamente por las que circulan las redes del poder. Y así intentamos convertir la cátedra universitaria, parafraseando a Martin-Barbero (2017), en un "espacio estratégico del cruce e interacción entre los diversos lenguajes, culturas y escrituras que pueblan los ámbitos ciudadanos", donde los estudiantes pudieran visualizar la sociedad como un sistema productor de sentido que deja sus huellas en todo el tejido social. En otras palabras, concebir a la comunidad política, moderna y democrática, como una superficie discursiva de inscripción, con diferentes interpretaciones en competencia y con una multiplicidad de lógicas y la necesidad de su articulación, la cual deber ser siempre recreada y renegociada.

Con esta propuesta, intentamos responder al desafío que se le presenta a la Universidad de formar ciudadanos que recuperen el espacio público de diálogo y sus derechos democráticos, pues un ciudadano ignorante, incapaz de interpretar la polisemia de los diversos lenguajes en el que está inmerso, así como sus circunstancias políticas y sociales, será incapaz de un ejercicio del derecho a la palabra propia y de controlar el futuro de la polis y el suyo propio.

Permítanme concluir esta ponencia con la siguiente reflexión:

> "En el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias… Pero…en ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea… Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo". Zygmunt Bauman (2009)

Bibliografía

Baumann, Zygmunt (2009) Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisa. España. (p. 46).

Byung-Chul Han (2005) Hiperculturalidad. Ed. Herder, Barcelona.(p.9, 25-26)

Cres (2018) https:/www.cin.edu.ar/cres-2018-acciones-y-recomendaciones-para-los próximos-diez- años

Feenstra, Ramón (2012) Democracia monitorizada en la era de la nueva galaxia mediática. La propuesta de John Keane. Ed. Icaria. Barcelona.

Harari Yuval N. (2018) 21 lecciones para el siglo XXI. Ed. Debate. Bs As.

Hawking, Stephen (2018) Breves respuestas a las grandes preguntas. Ed. Crítica. Barcelona. (p.246)

Keane, John (2009) The Life and Death of Democracy, Simon & Schuster, London. (p. 686-762).

Martin-Barbero, Jesús (2017) Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto. Ed. Ned, Barcelona. (p.22, 144)

Morin, Edgar (1999) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Ed. Nueva Visión. Bs. As. (p. 23).

Violencia Obstétrica y Aborto: la construcción del Sujeto del discurso en la Prensa Gráfica de Tucumán (2014-2016). El caso de Belén

María Paula Moya
mpaulamoya89@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.

Palabras clave: Discurso, violencia obstétrica, aborto, medios de comunicación.

Resumen

En Argentina como en otros países de América Latina, el aborto se encuentra penado por la Ley. Actualmente, en nuestro país sólo es legal en dos causales (casos de violación o casos donde corre peligro la salud o vida de la persona gestante). Pese a este contexto, las personas gestantes continúan realizándose abortos y un amplio porcentaje de ellas lo hacen bajo condiciones de clandestinidad.

Las mujeres que, se ven en situaciones de extrema pobreza y vulnerabilidad social, muchas veces y a raíz de de tales condiciones de precariedad, optan por poner en práctica sobre sus cuerpos lo que se denomina una interrupción voluntaria del embarazo (Ive). Terminando en la mayoría de los casos, en abortos mal hechos que llevan a poner en riesgo sus vidas, teniendo que acudir en búsqueda de ayuda profesional y sanitaria para no terminar muertas a causa de una septicemia. Estas mujeres que, en una primera instancia son victimizadas por los agentes sanitarios, la mayoría de las veces, deben pasar por lo que se denomina una segunda victimización o revictimización secundaria, al ser estas juzgadas en una segunda instancia de tipo penal, tras considerarse a tales prácticas como ilegales y homicidas.

Las mujeres en esta situación, son consideradas como asesinas, y por ende se las posiciona como presas del ejercicio de la violencia obstetrica, la cual se traduce en una forma sistematizada de ejercer la violencia institucional por parte de los agentes sanitarios, y que se expresa a través de distintos tipos de prácticas que, son ejecutadas mediante la tortura física y psicológica sobre los cuerpos de aquellas mujeres en situación de aborto, más aún sobre las mujeres pobres. Todo esto dejando de lado, por parte de los agentes de la salud, todos los marcos legales establecidos en materia de salud que velan por los derechos de la salud de las mujeres. Se ejerce la violencia ignorando los tratados y pactos con rango internacional, como así también las leyes de parto respetado y de derechos de confidencialidad de los pacientes.

A partir de este discurso de poder, replicado por los medios de comunicación es que, abordaremos este trabajo desde la perspectiva crítica otorgada por los profesionales integrantes de la corriente cítrica del Análisis Crítico del Discurso (ACD), colocando como eje de análisis de este trabajo a las noticias sobre violencia institucional publicadas por el diario *La Gaceta* en su formato on line entre los años 2014-2016, respecto al conocido caso de Belén,

una joven tucumana de 28 años acusada de matar a su hijo de 32 semanas, y condenada a ocho años de prisión por el delito de "homicidio agravado por el vinculo en circunstancias de atenuación".

Intentaremos dar cuenta del proceso de revictimización, o victimización secundaria bajo los cuales son puestas las mujeres abortantes por los medios de comunicación, como ser con el caso de Belén, en donde siguiendo la lógica del discurso judicial, se lleva a cabo la construcción de un discurso periodístico que ignora los derechos de las mujeres, y en cambio, reproduce las lógicas patriarcales del discurso funcional a las instituciones medicas, policiales y judicial.

La violencia obstétrica será considerada como una forma de expresión de la violencia institucional, la cual se ejerce de manera sistematizada por los agentes de la salud del Estado, que ubicándose bajo una determinada moral, practican conductas agresivas de tipo físicas y psicológicas sobre los cuerpos de las mujeres abortantes.

Introducción

En esta investigación buscamos dar a conocer las prácticas ilegales a las cuales son sometidas las mujeres abortantes por parte del sistema de salud, y como estos discursos se traducen en discursos mediáticos que, legitiman en una última instancia, el ejercicio de tales prácticas coercitivas. Y que en el caso de Belén, llegó a adquirir un público conocimiento al tratarse de un caso de violencia institucional, en donde el medio provincial opto por representarlo como un acto criminal. La presentación del caso por parte de *La Gaceta* como una extensión del discurso judicial, invisibiliza de manera inmediata la discriminación y la violencia de género a la cual fue sometida la víctima, constituyéndose un discurso que es acorde a la historia construida por la triada de poder.

El análisis de estos discursos sirve al estudio de una temática que, como agentes sociales, nos interpela profundamente, sin mencionar el inmenso aporte que esto significa para los estudios feministas.

Las teorías de género, de las cuales hacen uso los estudios sobre el ACD, hablan de poner en práctica la defensa de los derechos de todas aquellas minorías que se encuentran oprimidas por las políticas de tipo hegemónicas. Es también a partir de esta postura política en cuanto a la forma de analizar los textos sobre violencia obstétrica la que nos lleva a hacer énfasis en el diario provincial. Y es también a partir de esta postura política que se abre el juego para pensar al lenguaje como una herramienta de dominio del cual hace uso el diario para configurar una determinada imagen sobre Belén. Resulta esencial, por lo tanto, recuperar estos relatos reproducidos por *La Gaceta*, que no son textos libres de ideología, sino más bien, convalida a las voces del discurso médico-sanitario que llevaron a la cárcel a la joven.

Este trabajo tiene como objetivo empezar a analizar las estrategias y practicas comunicativas que nos permitan dar con el sujeto de la noticia, rastrear las huellas dejadas por este a lo largo y ancho de los textos, generadas como producto de la actividad sígnica puesta en marcha por parte del mismo. Fairclough y Wodak (2009) afirman al respecto:

> Las prácticas discursivas pueden tener efectos ideológicos de peso, es decir, pueden ayudar a producir y reproducir relaciones de poder desiguales entre […] las clases sociales, las mujeres y los hombres, las mayorías y las minorías culturales o étnicas, por medio de la manera como representan los objetos y sitúan a las personas. (p. 368).

La categoría de discurso es tomada igualmente del enfoque del ACD. La manera en que sus académicos ponen en escena un estudio multidisciplinar de los textos, revelan a través de una determinada visión marxista, la propiedad que estos últimos tienen como determinantes en la formación de la opinión pública. Cuando los discursos son de carácter hegemónico[377], se dice que están en estrecha relación con una ideología de dominación que lleva adelante prácticas sociales opresivas en detrimento de los derechos de las minorías sociales. El compromiso de los especialistas en ACD, no es reducir determinados supuestos académicos a meras teorías sino que, es un accionar social y político que busca desentrañar la realidad oscurecida de los discursos de poder. Por ende, "El ACD es así una investigación que intenta contribuir a dotar de poder a quienes carecen de él, con el fin de ampliar el marco de la justicia y de la igualdad sociales" (Van Dijk, 1999:24).

En esta investigación nos centraremos en cómo se representa la figura de Belén como la presunta asesina de su hijo, y como el diario es funcional a un discurso judicial, en donde no se cuestiona el papel de Belén como mujer abortante y pobre. Sabemos que lo que sucede en los textos periodísticos sobre violencia obstetrica es que, no se llega a visibilizar de manera correcta la cuestión de género, la cual refleja un trasfondo de las situaciones de violencia a las que son sometidas las mujeres por el solo hecho de ser mujer. El conocer más de cerca la realidad del discurso judicial y mediático, el vincularse estrictamente con ellos a través de un análisis crítico de las noticias, puede permitir que lleguemos a visibilizar de una manera más profunda los discursos de poder que se encuentran escondidos detrás de sus líneas. Entonces a partir de recuperar un análisis estrictamente lingüístico sobre los relatos de violencia obstetrica publicados por *La Gaceta*, es que nos proponemos poner en evidencia que tipo de postura política asume el medio en torno a la problemática del poder, la violencia obstetrica y el al aborto.

Los objetivos generales y específicos de esta investigación son los siguientes:

Objetivo general

Aportar conocimientos al campo de la comunicación, como así también al acervo cultural acerca de los estudios sobre ACD, a través de un riguroso análisis acerca de cómo se construye el sujeto del discurso del diario en las noticias sobre violencia obstétrica, específicamente en el caso de Belén.

Objetivos específicos

377 La hegemonía es entendida - a diferencia de la dominación, que se ejerce sobre adversarios y mediante la violencia, como un proceso de dirección política e ideológica en el que una clase o sector logra una apropiación preferencial de las instancias de poder en alianza con otras clases, admitiendo espacios donde los grupos subalternos desarrollan prácticas independientes y no siempre "funcionales" para la reproducción del sistema (García Canclini, 1984).

Identificar las estrategias discursivas implementadas durante el proceso de construcción del sujeto del discurso en las noticias sobre violencia obstétrica en el caso de Belén, publicadas en la plataforma virtual del diario *La Gaceta*.

Reconocer los rasgos discursivos que nos llevan a determinar cómo se construye el sujeto del discurso del diario.

Hipótesis

El sujeto del discurso del diario "La Gaceta" on-line se caracteriza por ser: discursivo, sexista y comunicacional.

- Cuando nos referimos al carácter discursivo, señalamos que el sujeto se va construyendo discursivamente en el proceso de enunciación de las noticias.

- El sujeto es sexista, ya que invisibiliza ante la opinión pública tucumana acerca de las problemáticas de género, a la vez que se constituye como un vehículo de información secundario en cuanto a la reproducción de la violencia obstétrica como resultado de su posición privilegiada dentro de la provincia de Tucumán.

- el Diario a la hora de presentar el caso de Belén ante la sociedad eligen un soporte digital (página web) como portador comunicacional de tinte hegemónico.

Bibliografía

García Canclini, Néstor (1984), "Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular", en Rev. Nueva Sociedad, N°71, Marzo-Abril, México, pp. 69-78.

Fairclough, Norman y Wodak, Ruth (1° Ed. 2000), "Análisis Crítico del Discurso", en El Discurso como Interacción Social (Comp. Van Dijk), Ed. Gedisa, Barcelona.

Van Dijk, T.A. "Discurso, Poder y Cognición Social", en Cuadernos de Maestría en Lingüística, Escuela de Ciencias del Lenguaje y Literatura, Abril, N°92. URL: www.doi.org.

"Quien dijo que todo está perdido"[378]: participación política, culturas juveniles y espacio-red

María Matilde Murga
Marcos A. Gómez Balceda
Paula A. Tapia Ávila
Angélica Garcia
comunicacioneducacionfilo@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: culturas juveniles, participación política, ciudadanía cultura, espacio - red.

Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto del CIUNT H/ 621 *Culturas juveniles, ciudadanía y medios digitales en la Universidad* cuyo objetivo es relevar, sistematizar y problematizar los modos de adscripción identitaria de jóvenes estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, examinando los relatos y símbolos culturales que emergen en los intercambios discursivos de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el objetivo de este trabajo es dar cuenta de una articulación teórica que muestre las indagaciones bibliográficas llevadas a cabo a fin de determinar las relaciones posibles entre participación política, culturas juveniles y medios digitales en el ámbito universitario. Dejando de lado la tendencia frecuente de realizar estudios descriptivos/expositivos existente en este campo de estudios (Pozo y González, 2016), nos orientamos a realizar una investigación que teorice, construya, categorice conceptos novedosos para comprender las nuevas prácticas de comunicación y participación política juveniles en el contexto digital.

Una de las primeras nociones que problematizamos fue el concepto de participación política de los jóvenes. Al respecto considerando la literatura revisada (Feixa 2006, Reguillo, 2012, 2017, Martín Barbero, 2017, Pozo y González 2016, 2018) pudo establecerse que el interés por el estudio de la participación política de los jóvenes no era nuevo, ya que desde la década de los '90 y el año 2000, se realizaron en México y otros países latinoamericanos, investigaciones que señalaron que si bien los jóvenes no tenían interés en la política y desconfiaban de los políticos, participaban en cuestiones de carácter informal, relacionadas con lo deportivo, cultural y religioso. Según Dominguez Pozos et al.[1] (2016, p. 86) en este sentido el concepto de participación política tradicional se amplía ya que las nuevas prácticas juveniles se orientan más hacia lo social, a través de una participación ciudadana o cultural.

Cabe entonces definir la noción de ciudadanía cultural, que propone una concepción de ciudadanía abierta capaz de recoger la multidimensionalidad y complejidad de los procesos

378 Canción de Fito Paez, Vengo a ofrecer mi corazón.

de pertenencia en las sociedades contemporáneas, en especial las latinoamericanas (Reguillo, 2003):

> "ciudadanía cultural (…) se define desde la articulación del derecho a la organización, a la expresión, a la participación en el mundo a partir de las pertenencias y anclajes culturales (el género, la etnia, la religión, las opciones sexuales, las múltiples adscripciones identitarias, entre otras)".

En la idea de ciudadanía cultural, se incorpora de este modo "i) La dimensión civil en la necesidad de revisar su estatuto nacional. ii) La dimensión política en la necesidad de re-articularla con sus constitutivos culturales y sociales y su relación con las políticas de seguridad. iii) La dimensión social en la necesidad de revisar las políticas públicas de cara a las transformaciones del mundo y las necesidades (2003, p. 36).

Recientemente, Reguillo, analizando la subjetividades insurrectas de movimientos tales como #Yosoy132, profundiza la vinculación de los jóvenes y el derecho a la participación en el mundo a partir de la diferencia. Define la participación como "un mecanismo de conexión y vinculación (con otras y otros), que construyen un nuevo sujeto político frente a la instrumentalización de la esfera pública". La participación como un litigio por la palabra que instituye la política y no que se deriva de ésta. Afirma así:

> "La palabra, que entenderé aquí como el acceso a la voz propia, se ha convertido en un tema nodal para repensar la irrupción de un nuevo sujeto político que trastoca las coordenadas de lo público" (Reguillo, p.102)

Podemos establecer de este modo que un ejercicio *restringido* de la ciudadanía, es discutido por ciertas prácticas de los jóvenes. Reguillo se refería de esa manera a aquella forma de entender la ciudadanía parapetada formalmente por la dimensión política y que se reduce meramente a una dimensión electoral (2003, p.29). Es interesante pensar esta práctica restringida de la ciudadanía en relación con las prácticas de los sujetos mediadas por ciertas tecnologías. Como primera observación, el ejercicio de la ciudadanía y las prácticas mediadas por las tecnologías tienen en común a sujetos que buscan afirmarse en su condición de tales, ante normas constitucionales, leyes y discursos con los cuales entran en discusión.

Desde una visión alienante de estas prácticas mediadas, el filósofo Byung - Chul Han habla de un imperativo del neoliberalismo que obliga al sujeto a ser igual a sí mismo, desarrollando entonces una obligación del sujeto para consigo mismo en términos de autenticidad (2018, p. 45). Es tal, que este imperativo fuerza al yo a una constante producción de sí mismo: "*en último término, la autenticidad es la forma neoliberal de producción del yo*" (p. 37). La adicción a las *selfies* que el intelectual surcoreano señala, es la marcha de un yo narciso, operado imperativamente a un producirse a sí mismo.

Ahora bien, una práctica mediada por la tecnología también puede afirmar a las personas en otros términos. Nos preguntamos respecto a las subjetividades juveniles que han logrado

colectivizarse *insurrecionalmente* en los escenarios contemporáneos, si sus prácticas digitales pueden entenderse en términos de participación política.

"Es posible que las condiciones de producción de las acciones digitales nos llevan a los funcionamientos sociales que son reforzados por la creatividad, la expresión, la liberación de la palabra"(Vacaflor, pág. 239). Vacaflor entiende que cuando se comprende la acción digital (y sus efectos) en un sistema de relaciones que influye en los mecanismos de funcionamiento social del barrio, nos encontramos en la esfera del poder.

En el ámbito de nuestro investigación, identificamos prácticas estudiantiles que apelan acciones digitales creativas, liberadoras, como fue el caso de "la Toma" de la facultad de Filosofía y Letras ocurrida en el año 2013. La revuelta se produjo como una protesta a raíz de dos casos de violencia de género que sucedieron en las inmediaciones del Centro Julio A. Prebisch. De este modo, los y las estudiantes de cinco centros académicos exigieron que se aplicará la ley de violencia de violencia sexual y doméstica, el boleto estudiantil gratuito y la apertura de los comedores universitarios. El movimiento tuvo un fuerte impacto en la red debido al uso múltiple de plataformas como Twitter, blogs y varios grupos de Facebook en que los estudiantes expresaron su reclamos acompañados por imágenes y registros audiovisuales elaborados por ellos mismos (Páez de la Torres, p. 16 y ss.)

El caso citado muestra que las culturas juveniles se apoyan en objetos sociales, simbólicos y materiales reinventándolos y estableciendo un sentido que fortalece la asociación objeto símbolo-identidad (Reguillo, 2012, p.44). Desde este lugar se entiende que determinados temas como la ecología, los derechos humanos, la defensa de la diversidad sexual, se conviertan en "objetos emblemas" (Reguillo 2012, p.77), dándoles identidad y estableciendo diferencias entre los mismos jóvenes. En el caso de La Toma el cuestionamiento central surgió de una problemática de género.

Hablar entonces de culturas juveniles hace posible visibilizar "*la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida, localizados fundamentalmente el tiempo libre o en espacios intersticiales de la vida institucional*" (Feixa,2006,p 88) El autor define la aparición de microsociedades juveniles con grados significativos de autonomía respecto de las instituciones adultas que se dotan de espacios y tiempos específicos y que se configuran históricamente, remitiéndose a la noción también de "culturas subalternas" caracterizadas por no tener una integración a la cultura dominante (Feixa, 2006).

Asociado a las prácticas políticas juveniles es pertinente hablar de tecnologías para lo cual hablaremos del concepto de espacio-red planteado por Reguillo (2017,p.85), para explicar los procesos de transferencia fecundante que ocurre a través de humanos (personas, colectivos,organizaciones) y no humanos (hardware y software, plataformas y dispositivos). Este espacio-red, al ser un espacio público expandido, abre un espectro de posibilidades a los y las jóvenes, por el cual las *subjetividades insurrectas* irrumpen hacia lo disidente a la vez que se reelaboran para un pensarse en conjunto. Pensar la tecnología en estos términos ayuda a

considerar las formas de comunicación y organización del movimiento en red, permitiendo romper con determinismos tecnológicos. Obliga a enfocar en todo aquello que sucede en este ecosistema, y no invisibilizar la riqueza de las intervenciones con las que nos podemos encontrar.

¿Cómo participan los jóvenes en este espacio-red? ¿Mediante cuáles herramientas? Reguillo plantea la existencia de repertorios de la acción conectiva, entre los que cita el *streaming*, la *memética*, el *micrófono humano* y el *hashtag*. Estos repertorios y el contenido que engloban sirven para dar cuenta de "las *expresiones contemporáneas del malestar colectivo*".

Un aspecto a considerar en las prácticas de estos repertorios es el uso del espacio glocal en lugar de un espacio global, el paso de un tiempo virtual a un tiempo viral, de un nomadismo al traslocalismo y de la red al rizoma. Recordemos que un rizoma es un modelo descriptivo o epistemológico en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica —con una base o raíz dando origen a múltiples ramas, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro (Deleuze & Guattari 1972, p.13) Rasgo crucial es que una organización rizomática del conocimiento resulta un método para ejercer la *resistencia* contra un modelo jerárquico, que traduce en términos epistemológicos una estructura social opresiva (Deleuze & Guattari 1980, p. 531)[379].

A modo de conclusión, entendemos que "La Toma" de las facultades tucumanas del año 2013 representa un hito en la materialización de los malestares juveniles contemporáneos de la región. Este caso permite destacar la colectivización de subjetividades insurrectas, quienes desde lo cultural, lo social y lo civil tensionan la participación política tal como ha sido entendida tradicionalmente. Estas experiencias sirven de articulación para volver sobre la noción de ciudadanía cultural, y desde esta mirada, manifiestan cómo ciertas prácticas digitales (y los espacios que conforman) pueden proyectarse disruptivamente hacia una participación política.

Bibliografía

Chul Han, B. (2018). La expulsión de lo distinto. Barcelona. Herder Editorial

Dominguez Pozo y Rocío López Gónzalez (2018) en Jóvenes universitarios: interacción académica en redes sociales digitales, UNAM,

Domínguez, Rocio López, Gladys Ortiz en Redes sociales digitales y participación política de jóvenes universitarios de México y Chile: una revisión de estudios en Revista Latinoamericana de Ciencias de Comunicación AÑo XiII • Nº 26 • JUlIO a diciembre 2016 • ISSN 1807-3026 pp 86-95

Feixa, Carles (1998). De jóvenes, bandas y tribus. Barcelona: Ariel (3ª edición ampliada 2006).

Feixa, Carles (2014) De la Generación @ a la Generación #. La juventud en la era digital. NED Ediciones. Barcelona.

379 Citado en Wikipedia https://es.wikipedia.org/wiki/Rizoma_(filosof%C3%ADa).

Rizoma. En Wikipedia. Recuperado el 14 de abril de 2018 de https://es.wikipedia.org/wiki/Rizoma_(filosof%C3%ADa).

Martínez Suárez, Y. & Huertas Bailén, A. (2014). Las adolescentes migrantes ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs): prácticas y relaciones socio-afectivas. En A. Huertas y M. Figueras (Eds.): Audiencias Juveniles: recepción, usos y hábitos mediáticos. Bellaterra: Institut de la Comunicació-Universitat Autònoma de Barcelona

Páez de la Torre, S. (2014). Movimientos juveniles y estudiantiles contemporáneos. La Toma de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina, tesis de maestría interuniversitaria en Juventud y Sociedad. Universidad de Girona, Girona.

Reguillo, R. (2003). Ciudadanía cultural. Una categoría para pensar en los jóvenes. En Revista Renglones n° 55. Jalisco, Méjico. ITESO.
---------- (2012) Culturas juveniles, formas políticas del desencanto, SXXI, BsAs.
---------- (2017) Paisajes Insurrectos, Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio, NED.

Vacaflor N., (2014). Filmo mi barrio, luego existo: Auto-reflejo fílmico de jóvenes en barrios populares de Francia. En A. Huertas y M. Figueras (Eds.): Audiencias Juveniles: recepción, usos y hábitos mediáticos. Bellaterra: Institut de la Comunicació-Universitat Autònoma de Barcelona.

Cibersocialización y popularidad en adolescentes tucumanos/as: análisis exploratorio

María Evangelina Narvaja
evanarvaja@gmail.com
INSIL (UNT); INVELEC (CONICET-UNT)

Palabras clave: Cibersocialización; Popularidad; Redes sociales online; Adolescentes

La presente comunicación se encuentra bajo el marco del proyecto de investigación doctoral titulado "Representaciones sociales sobre la práctica del sexting en los discursos de adolescentes en Tucumán".

Las tecnologías de la comunicación se configuran como nuevos canales a través de los cuales se gestan vínculos con características particulares. Este proceso que se ha denominado 'cibersocialización': "un proceso de interacción social que tiene lugar en entornos virtuales dentro de la red, a partir de tecnologías informáticas" (Pérez Bonet, 2010, parr.). Dicho de otro modo, el ciberespacio (Mayans, 2002) funciona más como un ambiente que como una herramienta, es allí donde las personas experimentan con otras formas de relacionarse y de aprender, un espacio social practicado sin materialidad física, donde acontecen distintos fenómenos sociales.

En el proceso de cibersocialización, "la propia intimidad se ha convertido en bandera indentitaria, al exponerla... ante el escaparate de las redes sociales… para construir y verificar la propia identidad en un proceso de retroalimentación continua" (Pérez Bonet, 2010, parr). La retroalimentación positiva- plasmada en los "me gusta", comentarios o etiquetas- indica que otros se han sentido identificados con el perfil, hecho que genera entre los usuarios sensación de reconocimiento y aprobación (Urresti, Linne y Basile, 2015). Dicho de otro modo, estas subjetividades alterdirigidas (Sibilia, 2008) se constituyen en un ser visible para otros, un ser comunicable.

En el análisis de las ciberculturas juveniles, Urresti (2008) presenta cinco elementos que caracterizan el nuevo sistema cultural juvenil: el nuevo sistema de objetos, los géneros confusos de la comunicación, el nuevo paradigma del prosumidor, las transformaciones de la intimidad y las nuevas formas de comunidad.

En este caso nos interesa retomar las consideraciones sobre lo que el autor denomina "transformaciones de la intimidad" y que supone una combinación entre un cambio de época- más permisiva por ejemplo en relación con la sexualidad- y la edad que los hace sentir menos inhibiciones, pero que se sintetiza en que los jóvenes transitan un momento histórico en el que se produce una "exacerbación de la presencia del sujeto", un "gran espectáculo del sí mismo" facilitado por la disponibilidad de las tecnologías de internet. Todo esto converge en la *ciberdesinhibición* que, a partir de la combinación de la sensación de anonimato e intimidad que dan las tecnologías de internet, posibilita la exposición *online* pero también el encuentro corporal (Urresti, 2008).

Sin embargo, tal como dijimos supra, no son todas las aristas de lo que se considera íntimo las que se exponen y exhiben, sino que se seleccionan y 'maquillan' determinados aspectos de cara a la audiencia, a los amigos, contactos o *followers*. Cada vez más personas son posibles de hallar e identificar a partir de sus perfiles en línea, sin embargo las identidades digitales, aunque multifacéticas, están limitadas por las interfaces de las aplicaciones. Gardner y Davis (2014) denomina *identidades prefabricadas* a las presentaciones de sí mismos que los jóvenes realizan en sus perfiles en línea, retocadas y edulcoradas para ser más atractivas pero, además, sujetas a la información solicitada en el sitio. Además, estas identidades están dirigidas a una platea que interactúa con ellas. Por otro lado, los autores señalan que, para entender este fenómeno, es necesario considerar cómo interviene el discurso del éxito propagado a través de los medios de comunicación, tanto de los tradicionales como de los medios de internet, como difusores de modelos de referencia que provienen del mundo del espectáculo que promueven la satisfacción individual e inmediata (Gardner y Davis, 2014).

El objetivo de este trabajo es poner el foco, por un lado, en el uso de las redes sociales (RS) por parte de estudiantes tucumanos (Argentina) de nivel secundario para establecer contacto con otros usuarios y, por otro, en las representaciones en torno a la popularidad.

Para desplegar analíticamente nuestro objetivo de trabajo, se constituyó una muestra representativa constituida por 682 estudiantes de nivel secundario de tres ciudades de la Provincia de Tucumán (Yerba Buena, Banda del Río Salí y San Miguel de Tucumán). Según datos del Ministerio de Educación de la Provincia, en el año lectivo 2017, dicha población ascendía a 77.032 individuos en el nivel secundario en estas tres ciudades.

Este estudio reviste carácter exploratorio- descriptivo y se ejecutó un diseño bietápico. Se definieron ocho estratos a partir de la combinación de tipo de gestión de la institución educativa (público privado) y zona geográfica para la selección de las unidades de primer nivel (un total de 8 centros educativos) que fueron escogidas de forma aleatoria, tanto públicos como privados. El tamaño de la muestra en cada estrato fue definido a partir del tamaño proporcional de cada estrato. Para la selección de las unidades de segundo nivel (individuos) se utilizó un muestreo *por cuotas*, según el género y edad.

El relevamiento de los datos se realizó entre julio y noviembre del año 2017. Inicialmente, fueron recogidos 693 cuestionarios, de los cuales se descartaron 11 debido a que presentaban incoherencias o un número excesivo de valores ausentes. Finalmente, se obtuvieron 682 cuestionarios.

La muestra final estuvo distribuida en 354 mujeres (51.9%) y 327 varones (47,9%), una persona no se autoasignó un género determinado. Las edades estuvieron comprendidas entre los 12 y los 20 años (M= 14.93; D.T: 1.61) que se dividieron en dos grupos: 12 a 15 años (62,2%) y de 16 a 20 (37,8%). De estos, 411 (60,3%) participantes asistía a instituciones de gestión pública y 271 (39.7%) instituciones de gestión privada.

Los datos encontrados muestran la gran inserción del teléfono celular entre los jóvenes, la conexión a Internet a través de este dispositivo y la importante cantidad de tiempo que reconocen que pasan conectados a este servicio. Las variables de edad y género aportan diferencias en relación con el uso de RS. Por otro lado, entre los usuarios de RS el 70,8% manifiesta que configura la privacidad de sus perfiles y el 80% afirma conocer cuáles son las opciones para configurar la privacidad en Facebook o Instagram.

Cuando son consultados acerca de las solicitudes de amistad que aceptan en RS, el 43,3% indicó que acepta solamente solicitudes de gente que conoce en persona, mientras que el 39,7% manifestó que acepta solicitudes de contactos de sus amigos aunque no los conozca personalmente y solo el 10,6% acepta todas las solicitudes que les llegan.

Sin embargo, los datos muestran que el 44% de los usuarios de RS tiene más de 500 contactos en Facebook y el 39,9% entre 100 y 500. Por otra parte, el 41,7% que tiene entre 100 y 500 en Instagram y el 22,8% más de 500 contactos, aunque el 69,8% de los participantes del estudio expresó que no le interesaba tener muchos contactos o seguidores en estas RS.

En relación con el por qué consideran importante, o no, tener muchos seguidores en RS, las respuestas válidas constituyen el 61,9%, frente a un 33,4% de aquellos que tienen un perfil en estos sitios no supo o no quiso responder.

La popularidad es la razón de mayor peso (30,9%) entre los estudiantes que se sienten atraídos por tener muchos contactos. Asimismo, los datos sugieren que, tanto las respuestas de aquellos que respondieron afirmativamente como las de quienes respondieron en forma negativa, expresan que una gran cantidad de seguidores genera reconocimiento y notoriedad en las redes de Internet.

El análisis de las representaciones sobre la popularidad, las respuestas válidas constituyen el 62,85% del total de participantes. Tal como hemos venido señalando, constituye una de las razones de mayor peso para aquellos estudiantes que están interesados por la cantidad de contactos. Al momento de explorar las representaciones ligadas a este término, encontramos que los participantes la vinculan directamente con una persona o un grupo que es portador de este atributo.

La creencia más compartida es que la popularidad implica ser conocido por muchas personas: *"ser conocido en todas partes"*, *"que todos te conocen y hablen bien de ti"* por alguna razón. Es decir, esta primera representación conlleva el hecho que hay situaciones, elementos o cualidades que otorgan esa condición. La popularidad supone, desde la mirada de los adolescentes, la disposición y desenvoltura para entablar relaciones sociales.

En consonancia con otros estudios (Kanashiro, 2012; Morduchowicz, 2013), las representaciones sobre la popularidad sugieren, no sólo que ser aceptado por el grupo constituye una preocupación para los adolescentes, sino también que es una posición valorada, aún por quienes no expresan el deseo de ser populares y de obtener la valoración de la mayoría del grupo. Los rasgos que los participantes del estudio vinculan y destacan en relación con la

popularidad son la belleza física, la ropa de moda, el acceso a la última tecnología, la sociabilidad y el carisma. Consideran que poseer estos atributos los hace reproducir un estereotipo que, paradójicamente, es lo que puede hacerlos sobresalir del resto y ser el centro de atención, mientras que quienes no los tienen pueden ser víctimas del rechazo y la exclusión (Gardner y Davis, 2014).

Bibliografía

Gardner, H., & Davis, K. (2014). La generación APP. *Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su* identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital. Bs. As.: Grupo Planeta

León Kanashiro, L. (2012). Redes sociales y adolescentes: lo público, lo privado y lo íntimo. *Ponencia presentada en el 14.0 Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social.* Recuperado de http://catalogo.ulima.edu.pe/conferencias/felafacs2012/eje2/89.pdf

Mayans, J. (2002). *Género chat. O cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio.* Barcelona: Gedisa

Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo xxi.* Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.

Pérez-Bonet, G. (2010). Cibersocialización y adolescencia: un nuevo binomio para la reflexión en educación social. *Revista de Educación Social*, 11. En línea http://www.eduso.net/res/?b=14&c=129&n=367.

Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.

Urresti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Urresti, M.; Linne, J. y Basile, D (2015). *Conexión total Colección Las juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas, debates Los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Grupo Editor Universitario

Astitución: el fluir de la posmodernidad

Franco José Navarro
fnavarro360@gmail.com
Facultad de filosofía y letras UNT

Palabras clave: Astitución, fragmentación, fluir, social.

Este trabajo pretende asumir la apuesta de explicar en que consiste la"astitución" y como esto nos permite pensar una forma fluida de producción de social fluido. Una apuesta que quiere asumir las implicancias para las llamadas instituciones, y en general para los dispositivos de producción de elementos sociales, de la condición fluida de nuestros tiempos.

Con "astitución" queremos captar una realidad que subsiste más allá de esta incómoda palabrita pero que seguirá indeterminada si no la pensamos, si no la nombramos, si no extraemos consecuencias de que hay algo allí que necesita un nombre, y que insistirá si ese nombre no llega, pero no podremos hacer con esa realidad si no logramos percibirla como eficiente. Por supuesto, percibiremos distinto esa realidad si las llamamos "instituciones restituidas", si las llamamos "instituciones fluidas", si las llamamos "instituciones post-neoliberales en búsqueda de su reconstrucción", etc. Las percibiremos como las determinemos. Estas prácticas de determinación son muy variadas. Aquí aportamos una práctica de determinación conceptual.

Bibliografía

Pablo Hupert. (2016). Astituciones y sus más allá. Recuperado de http:www.pablohupert.com
Pablo Hupert. (2016). El bienestar en la cultura…" 2da edición ampliada, publicada por Pie de los hechos]
Franco Berardi Bifo. (2010). GENERACIÓN POSTAL. Editorial Tinta Limón Ediciones.
Zygmunt Bauman. Tiempos líquidos (Tusquets, 2007)

La enseñanza audiovisual frente al surgimiento de las nuevas pantallas

Sergio Luis Olivera
sergio.olivera87@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras
Escuela Universitaria de Cine, Video y TV

Palabras clave: Educación, Audiovisual, Nuevas Pantallas.

Si bien en algunos espacios académicos comenzó a hablarse tempranamente de enseñanza del *audiovisual*[380], es en la década del '90 cuando la educación en dicho lenguaje cobra una importancia particular con el surgimiento de instituciones como la FUC o la ENERC, orientadas al estudio universitario de la *cinematografía.* Cabe aclarar que si bien el cine se construye a partir del lenguaje audiovisual, éste excede al cine dado que el mismo lenguaje (con sus evidentes particularidades) se encuentra en el video, en la televisión, en el videoclip, en videojuegos y demás formatos que fueron relegados en esta instancia universitaria. Ya desde los primeros acercamientos a la enseñanza cinematográfica se empezó a impartir la idea del cine no sólo como la creación de un discurso que se construye con un determinado lenguaje a través de una determinada tecnología, sino también como *medio* o *institución*.

Es justamente esta noción de *medio* lo que se pone en crisis en las diversas posibles *muertes del cine* planteadas en la historia, ya sea ante el advenimiento de la televisión, del video o, más recientemente, de las plataformas *on demand*. Según establece Salas (2012) se entiende que estas apariciones no implican una muerte del cine en tanto lenguaje, es decir que se dejen de producir películas, sino el fin de la proyección pública en sala. El avance tecnológico actual y la consiguiente aparición de nuevas pantallas brindan una opción al evento cinematográfico. Se establece el debate sobre si se habla de *cine* cuando el espectador mira una película descargada en su computadora o cuando plataformas como Netflix generan productos originales.

Las nuevas pantallas traen aparejadas nuevas formas de consumo audiovisual que, dependiendo del punto de vista, rivalizan con la experiencia cinematográfica de la proyección en sala o la complementan. Por otra parte, así como estas nuevas tecnologías generan cambios a nivel técnico en la enseñanza del audiovisual al imponer, por ejemplo, el uso de cámaras de video o digitales (cuando no la utilización de celulares con cámara) cobran fuerza en Internet nuevos tipos de relatos audiovisuales que, siguiendo a Murolo (2012), heredan los discursos de tecnologías anteriores a la vez que crean o permiten la reflexión sobre una narrativa propia.

380 "(…) cabe aclarar que ya en la década del ochenta los estudios audiovisuales habían comenzado a adquirir una importancia inusitada. Así lo testimonian la creación, en 1985, de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires (UBA); la modificación del programa de la carrera de Artes de la misma Universidad, que a mediados de la década incorpora la orientación de Artes Combinadas (cine, teatro y danza); o la creación, en 1989, de la carrera de Diseño de Imagen y Sonido en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UBA". (Torre y Zarlenga, p.108).

Las series-web pasaron de ser una novedad en Argentina, pudiéndose encontrar un gran número de ellas en la red[381].

El contexto de los nuevos consumos audiovisuales requiere de narraciones dinámicas, de corta duración y eficientes en su construcción dramática. El nuevo texto audiovisual debe poder ser leído con rapidez, a la vez que se debe generar el impacto necesario para retener al espectador en la plataforma hasta tanto acabe el visionado.

Cabe aclarar que, no se habla de un reemplazo del cine por estas nuevas narraciones simplificadas, sino de una complementación entre los discursos. De un aprovechamiento de la capacidad comunicativa que brindan las nuevas pantallas y de una necesidad de profundizar la enseñanza del audiovisual en esta dirección. Mario Carlón (2016) sostiene que:

> (…) Ciertos campos poco transitados por la educación audiovisual hasta ahora deberían expandirse en nuestro contexto post-cine y post-tv, en el que una nueva generación, los "nativos digitales" (Prensky, 2001) tienden a ocupar un lugar cada vez más relevante, y en el que los "nuevos medios" audiovisuales, como Youtube, juegan un papel cada vez más preponderante. (p.117).

Limitar, entonces, la educación del audiovisual a dos pantallas puntuales como ser el cine y la televisión resulta insuficiente para las prácticas comunicativas actuales que surgen a partir del advenimiento de Internet.

Bibliografia

Carlón, M. (2016). Después del fin: Una perspectiva no antropocéntrica sobre la post-tv, el post-cine y youtube. Buenos Aires: Crujía.

Murolo, N. (2012). Nuevas pantallas: un desarrollo conceptual. Razón Y Palabra, 16(1_80), 555-565. Recuperado a partir de http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/585

Salas, H. (2012). El público porvenir. En Domínguez, J.M. (Ed.), Notas sobre el futuro del cine. Buenos Aires: Ministerio de Cultural del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

Torre, M. & Zarlenga, M. (2009). Fabricando directores: Una reflexión en torno a los espacios de formación cinematográfica en el surgimiento del Nuevo Cine Argentino. En Amatriaín, I. (Coord.), Una década de Nuevo Cine Argentino (1995-2005): Industria, crítica, formación, estéticas. Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad – CICCUS.

381 Gran parte de ellos producidos dentro del proyecto audiovisual de la Universidad Nacional Tres de Febrero.

Wanderlust: Sociedad del Primer Plano y Publicidad

Gabriela Leticia Osorez Ferreyra
gleticia897@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: vida nómade – publicidad – primer plano

Resumen

El fenómeno publicitario es omnipresente en nuestra cotidianeidad y se encuentra atravesado por diferentes principios de organización. La denominada "gran publicidad" no enuncia productos, sino que tiene como finalidad presionar de modo sistemático sobre la demanda de bienes de gran consumo cuyos destinatarios básicos son los consumidores/fuerza productiva (Baudrillard, 1970) y en cuya producción se ha concentrado la mayor parte del capital disponible, con objeto de que aquélla responda de la manera más fiel posible a las necesidades de la producción; necesidades a su vez centradas según la óptica interna del sistema capitalista, en la expansión indefinida de la producción como medio indispensable de la generación de beneficios (Caro, 2017, p.74). En particular, *Wanderlust* – expresión que puede traducirse como 'pasión por viajar'- se presenta como una "gran publicidad" que expresa una forma de vida en donde lo fundamental es viajar y vivir experiencias alejadas de la agobiante rutina del trabajo o el estudio. Tal discurso interpela principalmente a los *millennials* (jóvenes de 20 a 35 años), segmento que con el tiempo ha adquirido la costumbre de viajar y cuyo número crece exponencialmente.

El presente trabajo tiene como propósito reflexionar sobre la tendencia *Wanderlust*, y sus representaciones visuales en las plataformas digitales. Al comenzar este proyecto, en términos generales, nos propusimos realizar un aporte desde el estudio de la publicidad sobre el rol que juega el fenómeno publicitario en las representaciones visuales que propone *Wanderlust*. En particular, nuestros objetivos fueron analizar las características de las representaciones visuales en *Wanderlust* y analizar la estrategia subyacente de dicho abordaje.

La vida nómada como tendencia

Wanderlust significa 'pasión por viajar' y hace referencia a una tendencia de los últimos tiempos que arrasa con jóvenes, tanto hombres como mujeres de todo el mundo, cuya edad oscila entre los 20 y 35 años (Dillon, 2018). Esta tendencia ha crecido exponencialmente a partir de las facilidades que existen hoy para realizar un viaje de larga distancia: el abaratamiento de los costos en el transporte y mayor cantidad y frecuencia de destinos (*low cost*), posibilidades de pagar en cuotas a través de créditos, herramientas digitales para solicitar y brindar alojamiento o transporte a bajo costo entre miembros de comunidades de viajeros (como *Couchsurfing* o *Airbnb*) entre otros.

El discurso de *Wanderlust* está dirigido principalmente a la generación denominada milénica. Suele decirse que los *millennials* son la cohorte demográfica nacida entre 1980 y 2000, educada en un ambiente altamente tecnologizado. Según un estudio exploratorio de Cuesta e Ibañez (2008) esta generación se caracteriza por presentar dificultades para planificar a largo plazo. Además, se adapta fácilmente a los cambios tecnológicos y suelen estar conectados a las redes sociales, con una gran necesidad de expresarse. Esta generación, también denominada 'Peter Pan', posee una inclinación por demorar ritos de paso a la edad adulta por períodos más largos que las generaciones anteriores, como por ejemplo, vivir con sus padres o formar una familia en edad avanzada (Shaputis, 2004).

Ahora bien, la idea de escaparse de la aburrida rutina y vivir experiencias diferentes, se hace visible en las publicidades tradicionales (una de las más significativas es la de Audi Q3 *Wanderlust* en 2015, o el spot de Claro *Roaming* en toda América, con el tema musical de Iggy Pop "*The Passenger*", en 2017) pero básicamente aparece en las publicidades de medios digitales de páginas web, blogs y plataformas sobre tendencias, comunidades digitales y viajes (de acuerdo a la edad y ubicación de los lectores) y redes sociales (fundamentalmente *Instagram*, donde el *hashtag #Wanderlust* posee más de 71.000.000 publicaciones). Algunas de las frases más repetidas que invocan a *Wanderlust* como estilo de vida son: 'Viajamos no para escapar de la vida, sino para que la vida no se nos escape'; 'viajar es la mejor manera de perderse y encontrarse a uno mismo'; 'el mejor de los viajes es el próximo'; 'viajar consiste en salir de tu zona de confort para abrir tu mente'; 'viajar primero te deja sin palabras y luego te convierte en un narrador', viajar es lo único que compras y te enriquece más'; viajar es cambiarle de ropa al alma', entre otros.

Para el psicólogo Enrique De Rosas, el goce excesivo por el viaje se instala como secuela de la cultura hedonista. Según su mirada, en *Wanderlust* el viaje pasa a ser un fin en sí mismo, no como un período de la vida sino el desconectarse por el desconectarse mismo, desde una perspectiva hedonista asociada a las redes sociales; se vive el goce desde la manifestación de la imagen.

Pero, ¿cómo es posible llevar a cabo la vida nómada que propone *Wanderlust*? Seguir esta tendencia dificulta la posibilidad de trabajar, ya que el empleo tradicional exige la permanencia del empleado en un lugar determinado por un lapso prolongado de tiempo. Pero existen otras formas de generar ingresos para vivir viajando y escapar de la rutina sin pertenecer a una clase social privilegiada, o al menos es la respuesta que brindan decenas de blogs para viajeros: el teletrabajo y el *freelance*.

A partir de un análisis realizado anteriormente entendemos que *Wanderlust* funciona como discurso promotor de tales modalidades de empleo al proponerle a un amplio segmento de la población un estilo de vida en donde el trabajo tradicional no es valorado, es rutinario y aburrido. Exaltando las supuestas ventajas de viajar y conocer nuevos lugares, *Wanderlust* opera y promueve la flexibilización laboral en los jóvenes a través de distintos canales de

comunicación de manera atomizada y difusa, características que hacen a este discurso difícil de rastrear.

Sociedad del Primer Plano

El discurso de *Wanderlust* se construye visualmente con imágenes de paisajes y lugares históricos de todo el mundo en donde aparecen en escena quienes dedican su tiempo a esta forma de vida. La fotografía autorreferencial es una de las principales estrategias de los *influencers* que se utilizan para argumentar la importancia de viajar como símbolo del éxito personal. Las redes sociales son el escenario de estas prácticas autorreferenciales porque permiten que los contactos visualicen cada uno de los lugares que se recorren. Hacer público el viaje es crucial para que éste tenga sentido. Entre los *influencers* más destacados sobre esta tendencia, podemos nombrar a Aniko Villalba, Carola Fernández Moores, Marcelo Borrego, Aldana Chiodi, Dino Feldman y Jorge Gobbi.

Las fotografías de *Wanderlust* son autorreferenciales y uno de los formatos favoritos es el *selfie*. Al respecto, Byung Chul Han (2015) nos dice que la estética del primer plano refleja una sociedad que se ha convertido ella misma en una sociedad del primer plano. El rostro da la impresión de haber quedado atrapado en sí mismo, volviéndose autorreferencial. Ya no es un rostro expresivo. El *selfie* es exactamente ese rostro vacío e inexpresivo. La adicción al *selfie* remite al vacío interior del yo. Hoy el yo es muy pobre en cuanto a formas de expresión estables con las que pudiera identificarse y que le otorgaran una identidad firme. Hoy nada tiene consistencia, y esta inconsistencia repercute en el yo desestabilizándolo y volviéndolo inseguro. Precisamente esta inseguridad y miedo al sí mismo conduce a una adicción al *selfie*, a una marcha en vacío del yo, que nunca encuentra sosiego. En vista del vacío interior el sujeto del *selfie* trata en vano de producirse a sí mismo. El *selfie* es el sí mismo en formas vacías.

En el primer plano, al rostro se lo satina hasta convertirlo en faz lisa, sin honduras ni bajuras, sin interioridad. Para exponer la faz como fachada no se necesita profundidad de campo. La intención de exponer destruye esa reserva que constituye la interioridad de la mirada y convierte la faz en obscena y pornográfica. El cuerpo se encuentra hoy en crisis. El primer plano hace que el cuerpo aparezca en su conjunto de forma pornográfica, porque el cuerpo se despoja del lenguaje. Las partes del cuerpo filmadas en primer plano surten el efecto de parecer órganos sexuales. En el primer plano del rostro se difumina por completo el trasfondo y esto conduce a una pérdida del mundo. No solo se desintegra en partes corporales pornográficas, sino también en series de datos digitales.

En "La salvación de lo bello", Byung Chul Han describe además lo bello digital como contrapuesto a lo bello natural. En lo bello digital se ha eliminado por completo la negatividad de lo distinto, por eso es completamente pulido y liso. Lo bello digital no debe contener ninguna desgarradura. Su signo es la complacencia sin negatividad: el "me gusta". El modo de aparición de lo bello digital es el puro dentro, sin ninguna exterioridad. Incluso a la

naturaleza la convierte en una ventana de sí mismo. Gracias a la digitalización total del ser, se alcanza una humanización total, una subjetividad absoluta en la que el sujeto humano ya sólo se topa consigo mismo. Por otro lado, la temporalidad de lo bello natural es "el ya del todavía no". Se manifiesta en el horizonte utópico de lo venidero. Por el contrario, la temporalidad de lo bello digital es el presente inmediato sin futuro y sin historia, simplemente está delante.

Conclusiones

Luego de lo anteriormente expuesto, podemos decir que el fenómeno *Wanderlust* se hace presente en los medios de comunicación con una aparente innovadora forma de vida que logra adhesión por parte de la generación *millennial*. Dicho estilo de vida consiste en escapar de la rutina y conocer nuevos lugares en todo el mundo. Esta búsqueda de nuevas experiencias trae aparejada consigo un cambio en la forma de insertarse en el mercado laboral: según el discurso de *Wanderlust*, el trabajo tradicional es aburrido y rutinario, por lo que adquieren mayor valor las experiencias del teletrabajo y el freelance. *Wanderlust*, concebida como "gran publicidad" opera generando significaciones sobre la oferta y demanda laboral, cuyos destinatarios básicos son los consumidores/fuerza productiva, con el objeto de que ésta responda de la manera más fiel posible a las necesidades de la producción; necesidades que se centran según la óptica interna del sistema capitalista, en la flexibilización laboral como medio indispensable para la extracción de plusvalía.

Además, el discurso de *Wanderlust* se construye visualmente a partir de la fotografía autorreferencial en plataformas digitales de viajeros e *influencers* que forma parte de una estética del primer plano, que refleja una sociedad que se ha convertido ella misma en una sociedad del primer plano. En éste se difumina por completo el trasfondo y esto conduce a una pérdida del mundo: no solo se desintegra en partes corporales pornográficas, sino también en series de datos digitales.

Bibliografía

Baudrillard, J (1970). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo XXI de España

Byung – Chul Han (2015). *La salvación de lo bello*. Barcelona: Herder

Byung – Chul Han (2018). *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder

Caro, Antonio (2017). *Comprender la publicidad*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán

Cantizano, Edith (2015). Vivir viajando: los argentinos revelan la fórmula para recorrer el mundo y trabajar de a ratos. *La Nación*. Recuperado de https://www.lanacion.com.ar/1847019-vivir-viajando-los-argentinos-revelan-la-formula-para-recorrer-el-mundo-y-trabajar-de-a-ratos

Cuesta, Eduardo Martín, Ibañez, Elena, Tagliabue, Rosana y Zangaro, Marcela Beatríz (2008). El impacto de la generación millennial en la universidad: un estudio exploratorio. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*.

Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: https://www.aacademica.org/000-096/261.pdf

Dillon, Juan (2018). Sindrome Wanderlust: el fenómeno que arrastra a los jóvenes hacia una pasión casi obsesiva por viajar. *Infobae.* Recuperado de https://www.infobae.com/turismo/2018/02/13/sindrome-wanderlust-el-fenomeno-que-arrastra-a-los-jovenes-hacia-una-pasion-casi-obsesiva-por-viajar/

Natanson, José (2018). El trabajador aislado. *Le Monde Diplomatique*. Recuperado de http://www.rebelion.org/noticia.php?id=238127

Shaputis, Kathleen (2004). *El síndrome del nido lleno: sobreviviendo el retorno de los hijos adultos*. Nueva York: Desorden hadas Publishing

Juventud en la mira: representaciones y visibilizaciones en torno al caso Matías Albornoz en un telediario tucumano

Gabriela Palazzo
gabupalazzo@gmail.com
CONICET, UNT
Pedro Arturo Gómez
peargo50@gmail.com
UNT, UCSE

Palabras clave: representaciones, periodismo, televisión, discurso.

La presente comunicación es un avance de la investigación enmarcada en el proyecto De la invisibilidad al estigma. Identidades y representaciones de la diferencia socio-cultural en telediarios de aire del NOA y NEA, un trabajo regional e interdisciplinario, junto con investigadores/as del NEA y NOA argentino, subvencionado por el CONICET y la Defensoría del Público. Su objetivo es estudiar las representaciones que se ponen de manifiesto en el discurso periodístico televisivo en torno a la diferencia / desigualdad socio-cultural, dando cuenta de los casos en que esas operaciones mediáticas involucran a colectivos juveniles. Para tal fin, abordamos el caso de Matías Albornoz Piccinetti, un adolescente estudiante que el 19 de mayo de 2017, en el centro de la ciudad de San Miguel de Tucumán, fue asesinado durante una pelea callejera en la que participaron otros adolescentes. El hecho alcanza relevancia en los medios y se construye como un caso conmocionante (Fernández Pedemonte: 2015), donde confluyen representaciones como el prestigio del colegio, la centralidad del lugar del hecho en los espacios de la vida urbana; la percepción de "cercanía" social con la víctima y el efecto perturbador por tratarse de jóvenes estudiantes (escolarizados) en relación con un hecho delictivo.

El análisis del contenido discursivo de los noticieros permite caracterizar las representaciones que las lógicas informativas construyen de los actores involucrados y de sus prácticas, como así también las diversas modalidades de legitimación y valorización tanto de éstos como de los lugares simbólicos y territoriales que allí se (re)configuran. Este análisis procede mediante el reconocimiento, caracterización e interpretación de las operaciones de representación discursiva (Montecino Soto: 2005), sobre la juventud en general, como grupo social, y sobre los involucrados en el suceso, en particular y en especial, la identidad estudiantil y juvenil de la víctima. Tanto el hecho como sus circunstancias socioculturales y sus protagonistas fueron objeto de valoraciones donde se visibilizaron diferentes actitudes, mediante estrategias y procedimientos discursivos que remiten a cristalizaciones ideológicas asentadas en el relato periodístico televisivo.

En esta exposición indagamos en las representaciones sociales que construye el discurso noticioso televisivo en virtud de su inserción en un canal determinado, lo que conlleva la

caracterización del espacio comunicativo, la política comunicacional que lo atraviesa, su lugar como agente informativo, etc. Especial atención se presta a las características discursivas e ideológicas de la escena enunciativa (Maingueneau: 2001; Fonte: 2003) que revelan la disposición de jerarquías en los procesos de enunciación, locución y citación, así como sus escenografías.

En el caso del periodismo en televisión, sus prácticas no pueden escapar de los rasgos generales de una producción mediática específica, lo cual pone en evidencia al periodismo como comunicación en un mercado de noticias, imágenes e historias. Para asegurarse la vigencia dentro de ese mercado, el periodismo televisivo despliega estrategias comunicativas dirigidas a obtener, mantener, consolidar, fortalecer y prolongar el vínculo con los espectadores. Estas estrategias o modos de la comunicación son (i) el ofrecimiento de información, (ii) la narración de historias y (iii) la provisión de atracciones. En este marco, particular relevancia tiene el predominio de la verbalidad sobre la imagen en TV, un rasgo que incorpora en los textos verbales del periodismo televisivo elementos propios del habla oral informal, como la afectividad y la coloquialidad. Esta práctica —esperable en los textos producidos por los actantes de los acontecimientos noticiados— se presenta a cargo de los actantes del telediario (conductores, columnistas, reporteros en móviles, enviados especiales).

En este estudio se toma como instrumento metodológico la noción de "caso conmocionante": "[…] relatos de acontecimientos que, si bien responden a los criterios de noticiabilidad y se ajustan a las secciones temáticas de los medios, implican, en varios sentidos, rupturas de las rutinas. El caso es un corte abrupto de la vida cotidiana. Son casos periodísticos particularmente estremecedores, ya sea por la envergadura de los acontecimientos que narran, la permanencia en la agenda pública o el grado de debate que desencadenan". (Fernández Pedemonte, 2015). Es decir, el caso toma de sorpresa a todos los actores relacionados, también a los medios. Irrumpe, produce una drástica renovación de la agenda pública y hace que emerja en el discurso público un conflicto estructural latente. En relación con la muerte de Matías, lo conmocionante está, además, en lo que podríamos llamar la "topografía del escándalo", relacionada con la percepción de cercanía de la víctima con el "nosotros" enunciativo. En la construcción discursiva del suceso conmocionante sobresalen las operaciones de narrativización, editorialización y modalización en los actos de habla de los conductores del telediario, junto con una focalización en determinados tópicos e imaginarios que hacen al encuadre de los jóvenes en relación con nociones como la rebeldía, junto con efectos de visibilidad e invisibilidad de la realidad como puesta en escena.

El análisis se realiza sobre la base tanto de la transcripción de las ediciones matutinas y vespertinas del noticiero de Canal 10 de Tucumán correspondientes al 19 y 22 de mayo de 2017, como de los aspectos audiovisuales. Se consideran las formas de presentar y articular los testimonios, cortes y ediciones como así también las categorías propias del análisis del discurso y del análisis crítico del discurso (ACD). Por tanto, la operativización de la noción de representaciones discursivas es fundamental en este movimiento analítico, ya que posibilita la

aproximación a la postura discursiva: "ubicación ideológica desde la cual participan en el discurso, y lo valoran, los individuos, los grupos o las instituciones" (Jäger, 1996:47).

Bibliografía

Cebrelli, A. & Arancibia, V. (2005). *Representaciones sociales: Modos de mirar y de hacer*. Salta: Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta

Costa,R. y D. Mozejko (2001): *El discurso como práctica. lugares donde se escribe la historia.* Buenos Aires: Homo Sapiens

M. Ekström: "Information, storytellig and attractions: TV journalism in three modes of communication". Media, Culture & Society, Vol.22:465-492.

Fairclough, N. (1998). Discurso y cambio social. *Cuadernos de Sociolingüística y Lingüística*.

Fernández Pedemonte, D.(2015): "Nisman, el caso conmocionante". *Anfibia*. Disponible en www.revistaanfibia.com/ensayo/nisman-el-caso-conmocionante/

Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En Wodak, R. & Meyer, M. (Comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso.* Barcelona: Gedisa.

Raiter, A. (2010). *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba

Vasilachis de Gialdino, I. (2003) *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.

La lógica de identificación del gobierno actual en el discurso Macrista

María Josefina Santillán
Josefinasantillan07@gmail.com
UNT

Palabras clave: hegemonía, identificación.

En la actualidad, cada vez más, se observa un discurso político que se nutre de las formas discursivas propias de los discursos religiosos de la Iglesia Universal. ¿A qué se debe la apelación del mismo en el juego político?. Creemos que uno de los factores que contribuyó a utilizar este discurso, por ejemplo, en la campaña presidencial de Mauricio Macri (en el 2015) es por el efecto que provoca en las masas: adhesión, identificación con cada problemática particular más allá de la general. Un discurso que responde a las contingencias cotidianas por medio de un lenguaje alentador, casi imaginario que promete más de lo que se puede y persuade que es posible estar mejor. De esa manera, el proyecto de Macri logra tornarse hegemónico y llegar al poder.

Ahora bien, como se sabe, una vez en el poder y ante el fracaso de sus promesas, nos preguntamos ¿por qué se sigue apelando a un discurso que casi ronda con lo religioso?. Creemos que, frente a una crisis, apelar a un discurso propio del ámbito religioso es una pieza fundamental para visualizar la esperanza. Así la necesidad de hacer sacrifico por el bien del país o para que no volvamos al pasado, es a los fines que la identificación macrista no caiga en el vacío.

Otras estrategias de identificación en la política contemporánea hablan del mecanismo del odio, hacia una alteridad, en este caso estaría representado por los doce años del gobierno Kirchnerista. Sin embargo, yo vengo a plantear aquí que el mecanismo es mantener la hegemonía de la identificación macrista apelando al mismo significante que existió durante la campaña del 2015, profundizar en la identificación negativa de ese "otro" que, a su vez, pasa a constituir la identificación positiva del macrismo pero con un ingrediente más: el futuro promisorio gracias al sacrificio económico.

Es decir que, frente al peligro que esa otra identificación no sea vista –ante la crisis económica del presente- como tan negativa, el foco hay que ponerlo en el futuro puesto que el binarismo ya existe. Nada más a la mano que apelar a un discurso que sigue la lógica propia de la denominada "Iglesia Universal", que pide sacrificarse por la fe incluso ecoómicamente, aunque duela, aunque se pierda todo, en este caso, sacrificarse por el país.

En este marco este trabajo intentará mostrar la lógica de identificación que tiene el gobierno actual, que lejos de ser un "odio" extremo hacia el otro, quiere resaltar la diferencia a su favor, puesto que el horror hacia el otro provocaría no sólo la eliminación de aquel sino la desaparición de la propia identificación positiva.

Con este fin analizaremos, por ejemplo, el discurso de Macri en la apertura de las sesiones legislativas del 2019.

Análisis crítico de spot publicitario - Coca Cola Company. *Las mujeres transforman*

Camila Quintans Giordano
camilaquintans17@gmail.com
Agustina María Reynoso
Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Género, valor económico, transformaciones, capitalismo.

En el marco del aniversario por los 80 años de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

Con el fin de participar del "Congreso Internacional de Comunicación y Política en el camino hacia un Nuevo Humanismo", hacemos la presentación del análisis de un spot publicitario audiovisual, ubicado en el eje 6 (b). En este mismo se toman conceptos y trabajos que abordan la cuestión identitaria Los trabajos presentados en este eje se concentran en torno en la construcción de ciudadanías, la ampliación de derechos y las luchas de las identidades subalternas, con particular atención a las perspectivas de género, la construcción de identidades sexuales, la condición de los pueblos originarios y su relación con la educación y las políticas de Estado en el contexto regional latinoamericano.

En este análisis publicitario, estaremos relacionados con la presentaciòn de una marca muy grande a nivel mundial. *Coca Cola - Company*, conocida comúnmente como Coca en muchos países hispanohablantes es una bebida gaseosa y refrescante, vendida a nivel mundial, en tiendas, restaurantes y máquinas expendedoras en más de doscientos países o territorios. La compañía produce un concentrado que luego vende a varias empresas embotelladoras licenciadas, las cuales mezclan el concentrado con agua filtrada y edulcorantes para, posteriormente, vender y distribuir la bebida en latas y botellas de plástico o de vidrio en los comercios.

Como hipótesis de este análisis publicitario se ha planteado que las publicidades de carácter emotivo influencian directamente al consumidor, conocidos como marketing emocional o neuro marketing. Consiste en la aplicación de técnicas pertenecientes a las neurociencias, en el ámbito de la mercadotecnia y que analiza los niveles de emoción, atención y memoria evocados por estímulos en contexto de marketing o publicidad. Coca Cola lo hace muy bien. Pasa por involucrar a los consumidores haciéndoles partícipes de sus relatos comerciales, o lo que es lo mismo, que dejen de ser puramente receptores del mensaje y se conviertan en prescriptores del mismo. Los consumidores se sienten identificados y movilizados por los temas que abordan en el mensaje publicitario. Por lo que la marca se humaniza con las luchas actuales y sociales. Lo que posibilita la entrada a conceptos como estimular las emociones y valores, impulsando esta publicidad de carácter emotivo a "reflexionar sobre situaciones que deben ser modificadas sin demoras y destaca el poder transformador de la mujer". Y como metodología se consideró adecuado aplicar una lógica

cuantitativa centrada en conceptos específicos, consiguiendo los resultados necesarios a partir de una investigación que intenta identificar leyes generales referidas a opiniones de grupos de diferentes personas Coca Cola que afectan las emociones de los consumidores, analizando desde qué punto de vista los consumidores perciben a esta marca e investigando sobre los elementos de marketing utilizados por la marca para llegar de manera efectiva a la mente de sus consumidores, logrando mantenerse a lo largo de los años como empresa líder. La empresa genera un sentimiento de pertenencia muy fuerte por parte de los consumidores, lo que garantiza su preferencia por la marca.

Esta empresa lanzó una cadena de publicidades en "honor" al día de la mujer #8M, lanzado el dìa 8 de Marzo del año 2019. Este análisis se basará en las características discursivas como el mensaje que transmite, teniendo en cuenta el respaldo que le da la marca a la ideología feminista. En la publicidad podemos observar distintas mujeres, de distintas razas, en distintos hervores. En las cuales se encuentra una niña que comienza con un discurso de interés popular, seguido de toda una cadena de mujeres con un emblemático discurso de lucha que va directo al consumidor identificado (mujeres), con la presencia de información necesaria para estimular y vender un valor, empoderamiento, lucha e independencia económica. Pero ¿hasta donde la mujer no está condicionada por este sistema capitalista?. Asì que para comprender mejor estos mensajes, vamos a utilizar citas y escritos de dos autores muy importantes a lo largo de la historia. Comenzamos con Karl Heinrich Marx fue un filósofo, economista, sociólogo, periodista, intelectual y militante comunista prusiano de origen judío. El cual planteaba lo siguiente de que es el sistema capitalista. "*El capitalismo es un sistema económico, donde* ***el capital prevalece sobre el trabajo y es la base de la riqueza****. Dentro de este régimen la propiedad privada y el libre comercio son dos bases elementales. La palabra "kapitalism" comenzó a ser utilizada en el siglo XIX por Marx."* Es una estructura productiva de la cual deriva todo un orden social, relaciones interpersonales, ideología, toma de decisiones, modos de actuar y pensamiento subjetivo. El capitalismo es inseparable de la gran industria: valor y tecnología van juntos; son dos formas de determinismo y de fetichismo. Claro que se preguntaran por qué estamos hablando de la palabra fetichismo y cómo entraría en este spot.

Toma problemáticas emergentes para capitalizarlas para lograr generar esta empatìa necesaria y una diferencia positiva de vida respaldando una marca. Consideramos que la empresa necesita saldar una deuda con sus anteriores publicidades, en la que las mujeres no se encontraban respetadas o bien no se las tenía en cuenta como se debía.

El spot tiene un hastag que representa ***#CadenaDevalor*** y acompañado de ***#LasMujeresTransforman***, como bien dice su tìtulo trata la inserción de una mujer en un sistema económico y que formará parte de una cadena de valor, en lo cual ella debe producir para formar parte del sistema, sería una mercancía que genera valor. *Coca - Cola Company*, inserto en un spot el nombre de "LAS MUJERES TRANSFORMAN", llegando a cada una de ellas a través de diferentes países.

El rol histórico del movimiento de trabajadores ha consistido sobre todo, además de sus proclamas, en promover la integración del proletariado. Esta se revela como necesaria en el largo el proceso de crecimiento de la sociedad capitalista, pero es insuficiente en la actualidad.

Pero, si bien no nos están vendiendo un producto tangible como es de costumbre ver en estas publicidades, llegamos a observar que la identidad de género femenino depende de la inserción de las mujeres al sistema productivo. Por lo que para generar valor necesitamos estar dentro del mercado. Y qué mejor, que tener a una marca respaldando dentro del sistema que se desea entrar, ya que dicha empresa es a nivel internacional, líder en el mundo y tiene un posicionamiento de marca en el imaginario de la gente. Por lo que bien, para entender esta cadena tomamos que "*La cadena de valor de una empresa se debe enlazar con las cadenas de valor de sus proveedores, distribuidores y clientes. Una red de valor consiste en sistemas de información que mejoran la competitividad en toda la industria promoviendo el uso de estándares y al dar a las empresas la oportunidad de trabajar de manera más eficiente con sus socios de valor*", segùn *Michael Porter* en su obra, *Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance* (1985).

De lo que se trata es de crear valor para el cliente, lo que se traduce en un margen entre lo que se acepta pagar y los costos incurridos por adquirir la oferta. Sin embargo, la práctica ha demostrado que la reducción de costos monetarios tiene también un límite tecnológico, pues en ocasiones ha afectado también la calidad de la oferta y el valor que esta genera. Por ello el pensamiento sistémico en este aspecto ha evolucionado a desarrollar propuestas de valor, en las que la oferta se diseña integralmente para atender de modo óptimo a la demanda.

Asì que una vez dicho esto ¿Y el sentido connotado de esta publicidad?. Para la parte màs fuerte de este análisis, investigamos a **Byung-Chul Han**, en su libro de psicopolítica. Esta misma es, según Han, aquel sistema de dominación que, en lugar de emplear el poder opresor, utiliza un poder seductor, inteligente (smart), que consigue que los hombres se sometan por sí mismos al entramado de dominación.

Cuando hablamos de la mujer y en el sistema que esta misma deberìa estar incluida, según la sociedad, planteamos un concepto de que ella es libre y en sus decisiones, lo mismo. Pero como en la publicidad remarca que el futuro es hoy "Perdón futuro tenemos un compromiso con el presente". Como lo dice una mujer adulta en el spot ¿Hasta donde esa libertad de decisión es real?.

Según Han, "*El sujeto neoliberal como empresario de sí mismo no es capaz de establecer con los otros relaciones que sean libres de cualquier finalidad. Entre empresarios no surge una amistad sin fin alguno. Sin embargo, ser libre significa estar entre amigos. El neoliberalismo es un sistema muy eficiente, incluso inteligente, para explotar la libertad. Se explota todo aquello que pertenece a prácticas y formas de libertad, como la emoción, el juego y la comunicación.*"

Curiosamente, también Marx define la libertad como una relación lograda con el otro: Solamente dentro de la comunidad con otros todo individuo tiene los medios necesarios para desarrollar sus dotes en todos los sentidos;solamente dentro de la comunidad es posible, por tanto, la libertad personal.

En este spot podemos ver como la marca coca cola saca ventaja del contexto socio-económico y político de diferentes mujer en la actualidad aprovechando de las misma y plasmando en publicidades, para empatizar con el mayor número posible de consumidores identificadas con dicha empresa, de esta manera busca beneficiarse con las ventas.

Se utiliza como recurso a las mujeres de distintos países latinoamericanos, de diferentes edades , representadas por un postura *ideológica* latente y busca hacer sentir a la mujer acompañada en la *transformación económica* en la que ellas están siendo parte , las cuales serán respaldadas por la misma.En relación a el audio que contiene la publicidad es decir el diálogo en cadena que se argumenta es el siguiente:

Anunciante: *Coca Cola*

Descripción discursiva:

"Las mujeres vamos a alcanzar las mismas oportunidades que los hombres, en el año 2096" (Nena)
"El ser humano va a llegar a otros planetas, antes que mujeres tengan independencia económica" (Adolescente)
"Puede ser que se encuentre antes una fórmula para frenar el envejecimiento" (Mujer adulta)
"Que un camino para eliminar el trabajo informal de las mujeres"(Transgénero)
"Necesitamos preocuparnos por la búsqueda de nuevas fuentes de energía. Como el derecho a la educación de niñas y jóvenes" (Mujer tercera edad)
"Está demostrado, que nosotras las mujeres podemos transformar comunidades" (Mujer adulta)
"Hay una realidad que exige acciones inmediatas" (mujer adulta)
"Debemos hacerlo hoy, falta una vida para el 2096"(Mujer de tercera edad)
"Perdón futuro tenemos un compromiso con el presente" (niña)

Para ir finalizando este análisis cabe recalcar que las empresas multinacionales se apropian de las problemáticas sociales o situaciones de crisis por el que atraviesan los distintos países para utilizarla puramente en beneficio propio,con esta crítica invitamos a la sociedad a ser más críticos y mirar lo que nos venden y consumimos.Aquí coca cola busca más consumidoras donde nos muestra esta publicidad una imagen de libertad económica que no es como tal como lo respaldamos con nuestro marco teórico expuesto anteriormente y toma esta lucha como una estrategia para su venta y donde nos maquilla la libertad de una manera plena ,cuando la libertad de la mujer dentro del sistema no está más que condicionada por la misma ,donde como género va adquirir valor en medida que produzca valor para el mismo.Y el trasfondo neoliberal de que la mujer amplíe el mercado y su consumo en la misma.

Bibliografía

https://www.youtube.com/watch?v=DxMeqsnwr0k
-Spot publicitario Coca-Cola -Las Mujeres Transforman
-Han Byung-Chul Psicopolítica , capítulo la Crisis de la libertad .
-El capital - Karl Marx

-ALGUNOS PUNTOS ESENCIALES DE LA CRÍTICA DEL VALOR -Anselm Jappe

Fortnite. El campo de batalla del neoliberalismo.

Gustavo Eduardo Saientz
avitodroid@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Neoliberalismo, videojuegos, consumo, globalización

El objetivo del presente trabajo tiene como objetivo fundamental demostrar como un producto aparentemente "inocente" como un videojuego puede determinar los rasgos ideológicos más profundos del sistema capitalista y de la sociedad de consumo neoliberal en la cual nos vemos insertos. Para lograr este objetivo voy a buscar definir en primer lugar el concepto de neoliberalismo, del capitalismo de aplicaciones, rasgo fundamental del sistema capitalista avanzado y como la construcción discursiva de un videojuego puede determinar rasgos ideológicos que modifican la percepción ideológica del sistema de creencias, legitimando y avalando prácticas de consumo.

¿Que es el neoliberalismo?

Desde las definiciones clásicas ***El neoliberalismo*** es una corriente económica y política capitalista, inspirada y responsable del resurgimiento de las ideas asociadas al liberalismo clásico y que tiene como principales características la liberalización de la economía, el libre comercio, una drástica reducción del gasto público y de la intervención del Estado en la economía en favor del sector privado. Sin embargo y a medida que evoluciono el capitalismo el neoliberalismo fue modificándose desde su aparición como sistema económico en 1970 en Chile, hasta la actualidad donde se instaló como un como un sistema asociado a la privatización y la flexibilización laboral, relacionándolo con la tecnocracia de los organismos públicos internacionales, debido a que sus políticas son principalmente impulsadas desde el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio, y el Fondo Monetario Internacional (FMI), organismos que no dependen de las Naciones Unidas y están por ello exentos del control directo de la comunidad internacional de países y a los que en ocasiones se acusa de ejercer presión política y extorsión.

El neoliberalismo experimentó una expansión mundial en las últimas décadas del siglo XX, lo cual se compaginó con el ascenso de la globalización como proceso de carácter económico, tecnológico y social, que produciría un mundo más compenetrado e interconectado a nivel de mercados, sociedades y culturas.

La **expansión del sistema capitalista** como producto de la caída de las economías comunistas, junto con principios propios del neoliberalismo, tales como la limitación de la intervención estatal en las relaciones comerciales, y la oposición a las regulaciones y los aranceles, todo ello bajo el esquema del **libre mercado**, ha ido provocando una **unidad económica mundial**, con fronteras cada vez más abiertas y mercados comunes cada vez

mayores, propia de una **economía globalizada**, lo que termino acuñando el término de ***"Régimen Neoliberal".***

En palabras del filósofo Byun Chul Han: ***"El régimen neoliberal intensifica los hábitos seriales para hacernos producir más, para forzarnos a un consumo mayor. La forma de producción neoliberal intensifica el narcisismo. Hoy cada uno es empresario de sí mismo. Cada uno se realiza a sí mismo. Cada uno se produce a sí mismo. Cada uno venera el culto, la liturgia del yo en la que uno es sacerdote de sí mismo. Ya no somos capaces de un nosotros, de una acción común".***[382]

Para Han, el neoliberalismo no funcionaría si las personas fuéramos distintas: ***"la gente se vende como auténtica porque "todos quieren ser distintos de los demás", lo que fuerza a "producirse a uno mismo". Y es imposible serlo hoy auténticamente porque "en esa voluntad de ser distinto prosigue lo igual". Resultado: el sistema solo permite que se den "diferencias comercializables". Cuanto más iguales son las personas, más aumenta la producción; esa es la lógica actual; el capital necesita que todos seamos iguales".*** [383]

Es decir, tomando como referencia las definiciones de Han, el neoliberalismo se podría definir como ***un régimen de igualdad***, en un sistema que homogeniza a los individuos para aumentar el consumo, buscando la diferenciación de los individuos a través de la comercialización de "***diferencias***", ya no como un sistema económico sino como una lógica productiva.

Bajo esta lógica productiva el entretenimiento ha sido absorbido por la necesidad de producir. "***El ocio sólo sirve hoy para descansar del trabajo. Para muchos el tiempo libre no es más que un tiempo vacío, un horror vacui. Tratamos de matar el tiempo a base de entretenimientos cutres que aún nos entontecen más".*** [384]

Bajo esta lógica de producción los entretenimientos se transforman en objetivos de rendimiento.

Han lo grafica de la siguiente manera: ***"Incluso el juego ha sido absorbido hoy por el trabajo y el rendimiento. El trabajo se ludifica. Es decir, las ganas que todos tenemos de jugar se ponen al servicio del trabajo, que las explota y saca partido de ellas. Suponiendo que aún quede un entretenimiento al margen del trabajo, se ha degradado a una mera desconexión mental, que es cualquier cosa menos buen entretenimiento. Tenemos la tarea de liberar el juego del trabajo. La sociedad futura será una sociedad del juego."***[385]

Este cambio de lógica produce también un cambio de valores ideológicos y sociales como lo define **Vicenç Navarro en su artículo La promoción del neoliberalismo fascista a través de los videojuegos:** *"un cambio muy significativo en los* ***valores ideológicos y culturales hegemónicos en sus sociedades, de manera que se han ido sustituyendo los valores de***

382 Byung Chul Han, "Psicopolitica". 2014. Editorial: Herder. ISBN: 9788425433986.
383 Byung Chul Han, "La sociedad de la transparencia". 2013. Editorial: Herder. ISBN: 9788425432521
384 Byung Chul Han, "Buen entretenimiento". 2018. Editorial: Herder. ISBN: 9788425441967
385 Byung Chul Han, "Buen entretenimiento". 2018. Editorial: Herder. ISBN: 9788425441967

solidaridad, así como de universalidad de derechos políticos, sociales, laborales y culturales *(que habían surgido después de la derrota del nazismo y el fascismo en la II Guerra Mundial), por los valores de* ***competitividad sin límites, con un individualismo feroz, en un proceso de selección darwiniano en el que la responsabilidad colectiva, pública y social es repudiada****. Su objetivo es conseguir el máximo nivel de acumulación de riqueza, instrumentalizando el Estado para obtener tal fin, habiendo provocado una enorme concentración de la riqueza y de los ingresos a nivel nacional e internacional".*[386]

Una de las formas lógicas de este sistema de producción es producida por los grandes grupos hegemónicos de la comunicación y entre ellos uno de los medios que surge con mayor fuerza es la industria de los videojuegos.

A través de internet se pueden leer miles de artículos relacionados con la violencia de los videojuegos, con la inclusión de los videojuegos como medio de educación, como herramienta publicitaria, sin embargo, hay pocos análisis o estudios acerca del carácter de los videojuegos como herramientas de construcción discursiva y mucho menos como legitimadores de ideologías.

A través del análisis del videojuego mas exitoso de los últimos años "Fortnite", seleccionado no solo, por ser un éxito de marketing, sino también por ser una plataforma diferente a las vistas y que plantea un ejercicio diferente. debido a su temática y el abordaje de la misma, sino que plantea un escenario necesariamente singular y similar al concepto de mundo globalizado, necesario para el aceleramiento del consumo y que forma parte de lo que se denomina capitalismo de plataforma, se puede observar a través del mismo como se puede generar un discurso hegemónico bajo las reglas posmodernas del no espacio, o de ejecutar un video juego casi como si fuera una "tarea de ocio".

Bibliografia

Byung Chul Han, "Psicopolitica". 2014. Editorial: Herder. ISBN: 9788425433986.
Byung Chul Han, "La sociedad de la transparencia". 2013. Editorial: Herder. ISBN: 9788425432521
Byung Chul Han, "Buen entretenimiento". 2018. Editorial: Herder. ISBN: 9788425441967
Vicenç Navarro. "La promoción del neoliberalismo fascista a través de los videojuegos". 2019.

386Vicenç Navarro. "La promoción del neoliberalismo fascista a través de los videojuegos". 2019.

Subjetividades no renovables. Discurso publicitario y extractivismo afectivo neoliberal

Aldo Ternavasio

Palabras Clave: Subjetividad, publicidad, trascendencia, extractivismo.

"Nadie es feliz todo el tiempo. Y eso está bien". Con este slogan *Burger King* acaba de lanzar lo que podríamos llamar "Cajitas infelices", *Real Mealts Boxes*, que expresan cinco tipos diferentes de estados de ánimo[387]. Esta iniciativa es llevada adelante en colaboración con una ONG, *Mental Healt America*, que desde 1949 impulsa el Mayo de la Salud Mental. En este mes se realizan diversas actividades de "sensibilización" sobre problemas de salud mental. *Burger King* participa con los *Real Mealts Boxes* y con un comercial titulado *#FeelYourWay* que apunta a desestigmatizar los estados de ánimo "infelices" entre los jóvenes[388].

Por otra parte, basta examinar la oferta audiovisual de Netflix, la plataforma de VOD más grande del mundo, para advertir la importancia que tienen los géneros postapocalípticos en la industria cultural. Adoptando la lógica de la famosa frase atribuida tanto a Frederick Jameson como a Slavoj Zizek (FISHER, 2016: 22), "es más fácil imaginar el fin del mundo que el fin del capitalismo", podríamos afirmar que también es más fácil imaginar el deseo de morir que el de vivir en un mundo postcapitalista. Es decir, en un mundo postapocalítico.

Apocalipsis zombie, o, más modestamente, apocalipsis ecológico. Tal como lo alertan numerosos observadores del cambio climático, no es evidente que haya vida después del capitalismo. Con esto quiero sugerir que la implicación recíproca entre vida y capitalismo es quizás mucho más estrecha de lo que preferiríamos admitir. Porque está en juego la sustentabilidad material de la vida planetaria, pero también, porque la interrelación entre capitalismo, cultura y la producción social de los sentidos de la vida es tan estrecha e interdependiente que su desanudamiento se presenta como la amenaza espectral e inminente de una catastrófica pandemia de anomia y nihilismo.

Estas observaciones dejan de ser especulativas, o, mejor dicho, adquieren una nueva urgencia, cuando se constata que una de las principales causas de muerte entre los jóvenes es el suicidio (BERARDI, 2016: pp. 147-150). Frente a esta constatación, de inmediato se siente la necesidad de encontrarle una explicación. Pero, desde luego, nadie siente la necesidad de explicar lo contrario. A fin de cuentas, ¿por qué no hay más suicidios? Si esta segunda pregunta parece absurda —absurdamente inquietante—, es porque se asume que el sentido de la preservación de la vida no debe ser explicado. Pero el sentido de la preservación de la vida no puede ser separado de la preservación del sentido de la vida. Vida y sentido. Nada natural

387 "Los restaurantes BURGER KING® entienden que nadie está contento todo el tiempo. Hoy están lanzando nuevas cajas, apodadas Real Meals, que vienen en una variedad de estados de ánimo diferentes, que incluyen Pissed Meal, Blue Meal, Salty Meal, YAAAS Meal y DGAF Meal. Las cajas, que también tendrán el logotipo de MHA incluido, se pueden pedir con la compra de una comida WHOPPER®." Ver http://www.mentalhealthamerica.net/mha-excited-partner-burger-king-restaurants-real-meal-boxes

388 https://www.youtube.com/watch?time_continue=108&v=PjxRUEA0Tdo

puede relacionarlos. Subyace en todo esto una **primera hipótesis** de trabajo: el sentido de la vida aparece como el resultado de una batalla por los usos de cierta semántica social. Se podría decir, una guerra civil semántica. **Una segunda hipótesis**, que intentaré esbozar muy brevemente en este trabajo, es que lo que llamaré discurso publicitario opera una expropiación de la subjetividad por medio de una resacralización de su vitalismo profano.

Ver los mecanismos de dominación del capitalismo tardío solamente como una tecnología diseñada y orientada a la imposición de determinados intereses encierra el peligro de ocultar la complejidad de esas batallas dejando en la sombra las consecuencias de aquella implicación recíproca, mencionada más arriba, entre capitalismo, cultura y producción social de sentido. Tal como trataré de argumentar, el tardocapitalismo cultural domina en la medida en que también permite y afirma un grado significativo de autoproducción subjetiva[389].

La hegemonía del capitalismo tardío se concreta porque esa implicación se concreta con ella. No es la segunda, consecuencia de la primera. Se trata de un proceso histórico e impersonal y no de una mera instrumentación planificada que actúa sobre términos ya existentes tales como capitalismo tardío, lógica cultural, sentido, etc., constituidos independientemente[390].

El problema de la emancipación (del capital, al menos) se complica aún más, porque se trata de la funcionalización capitalista de la potencia vital, de la potencia de producir sentidos de vida. Lo que pone en juego con esto es la posibilidad de pensar y poner en práctica una vitalidad tal que los vínculos entre cuerpos, subjetividades, personas, cosas, comunidades, etc., puedan afirmarse por sí mismos sin referencia a una instancia (sea la que fuere) que las funde, aún cuando dicha instancia proceda de ellos mismos. Es, en suma, la posibilidad de desafiar la función de lo trascendente que aún persiste en nuestras sociedades capitalistas secularizadas. Esté esta función depositada en una entidad sustancial de tipo divino, en una de tipo racional-estatal o en una de tipo estructural, como el significante amo, flotante, etc.

El largo proceso de secularización de las culturas, primero de las europeas y luego de las planetarias, puede ser visto como un proceso extenso, lento y traumático de refuncionalización de lo sagrado. Es el camino que sigue Giorgio Agamben en su lectura del escrito de 1921 de Walter Benjamin, *El capitalismo como religión*[391]. De esta manera, más que una transición de lo sagrado a lo profano se trataría de la transición de una sacralidad teológica a una —podría decirse—, sacralidad epistemológica. De una sacralidad feudal a una capitalista o, en los certeros términos de Deleuze y Guattari, de una sacralidad sobrecodificante a una axiomatizante (DELEUZE y GUATTARI, 1993: p. 241). Si insisto en mantener el lugar de lo sagrado es para no perder de vista la noción de trascendencia.

389 Es evidente aquí el sesgo foucaultiano en la construcción del problema.
390 Debido a su brevedad, quedan fuera de este análisis consideraciones sobre la noción de ideología.
391 "Según Benjamin —sostiene Agamben—, el capitalismo no representa sólo, como en Weber, una secularización de la fe protestante, sino que es él mismo esencialmente un fenómeno religioso, que se desarrolla de modo parasitario a partir del cristianismo." (2013: p. 105)

La secularización moderna nos habría llevado de un régimen de producción de subjetividades en el que la trascendencia tiene un lugar trascendente a uno en el que la trascendencia tiene un lugar inmanente. Lo trascendente no desaparece, se reformula y se resitúa. La licuefacción de las instituciones modernas que con tanta insistencia fue descripta por Sygmunt Bauman marcaría el límite en el que el *locus* de la trascendencia secularizada ya no puede residir en el prestigio de las instituciones del Estado-nación moderno y debe ser desplazado —sugiero pensar—, de las instituciones hacia los individuos. Es en este sentido, creo, que hay que retomar la tesis de Jean-François Lyotard (2006) sobre la caída de los metarrelatos emancipatorios. Este sería el momento neoliberal que coincide con la lógica cultural del capitalismo tardío: la época de las sociedades de control (DELEUZE, 2016), la época de la trascendencia inmanente.

Con esto sólo pretendo llamar la atención sobre la mutación en el estatuto de lo cotidiano e inmediato, del de aquellas pequeñas cosas que se nos presentan como propias de la vida individual y conforman la esfera de lo profano. En esa esfera cabe todo aquello que participa de la vida cotidiana, prácticas y objetos, ya sea íntimos o no, privados o público, valiosos o irrelevantes, etc. Pues bien, son todas esas cosas las que el discurso publicitario extrae de lo profano y resacraliza en el movimiento de producción de valor. Son las imágenes de las vidsa profanas las que se sacralizan y se tornan autotrascendentes. La diferencia entre lo profano y lo sagrado se torna indiscernible. No pasamos de una trascendencia a una inmanencia, pasamos de una trascendencia trascendente a una inmanente. Y uno de los grandes operadores de la sacralización de *lo cualquiera* de la vida es, justamente, el discurso publicitario. Con él, la modernidad busca una salida a dos de sus impasses: la desmitificación de la trascendencia de sus instituciones racionales y la inercia de las identidades frente a la necesidad de acelerar los ciclos de valoración del capital devenido semiocapital (BERARDI, 2017).

Es la misma subjetividad la que se nos presentaría externalizada en el discurso publicitario y, por tanto, expropiada del sujeto. El ejercicio de mi libertad es reconocido por la sociedad como mío por medio de un comercial. Esto, por sí mismo, no es ni mejor ni peor que otras formas históricas de subjetivación[392]. Pero lo que se ha perdido es la posibilidad de concretar una relación entre subjetividad y vitalidad en un espacio discreto, insensato, anónimo e improductivo. Puntualicemos. En ese espacio discreto que parece perdido no se pondría en juego un espacio subjetivo más auténtico sino más profano, más liberado, más socialmente liberado, de las obligaciones de autovasallaje. Ni más feliz ni menos feliz. Ahora, capital humano, positividad, iniciativa, creatividad proactiva, formación permanente, autorrealización individual, búsqueda de sí mismo, autoestima, autoexpresividad, quererse, mimarse, reconfortase, premiarse, medicarse, relajarse, meditarse, etc., etc., no son más que nombres de la proletarización de sí que nos demanda el capital si queremos darnos una

392 La compleja convivencia contemporánea de diversas formas de subjetivación es expuesta esclarecedoramente por Deleuze en su curso sobre Foucault (2015).

subjetividad individual. Más que cuerpos y subjetividades hegemónicos, el discurso publicitario produce una vitalidad hegemónica. Cuanta más libertad ganamos para desplegar nuestra inventiva vital subjetiva, más atrapados quedamos en ella puesto que la máquina publicitaria abstracta las transforma en microtrascendencias o microsacralidades socialmente resubjetivadas. Devenimos consumidores de nuestra propia subjetividad, condenados al azar de la libertad (AGAMBEN, 2019: p. 118).

Nosotros, los que llegamos luego de que desapareció el individuo, debemos forjarnos un espacio vital propio escapándonos entre los intersticios de esa subjetividad abstracta. Enormemente variada, sí, y también proliferante, pero fatalmente abstracta. Al hacerlo, al trazar líneas vitales de fuga, inventamos formas de vidas. El discurso publicitario capta esas formas y nos reafirma en ellas como un espejo[393] en el que reconocemos nuestras profanidades ahora resacralizadas. El discurso publicitario nos ofrece así, en medio de un gigante desierto líquido de nihilismo semántico, un insoslayable vector de autosignificación publicitariamente trascendente. Entregamos subjetividad abstracta a cambio de una retribución "semiosalarial" en el marco de una relación totalmente flexibilizada.

Es allí donde se implanta el discurso publicitario. Una vez secularizados los medios de producción de sentido de las sociedades premodernas, el capitalismo propició al menos dos mecanismos. Primero, la refuncionalizaciòn del antiguo lugar de lo sagrado. Podríamos decir, la continuación de la trascendencia por otros medios. En segundo lugar, y siempre como una retroalimentación del desarrollo de la lógica de valoración capitalista, una desregulación[394] acelerada de la producción, circulación y consumo de los sentidos de la vida. En este sentido, el discurso publicitario debe ser visto como una empresa extractivista cuya finalidad es apropiarse de los yacimientos ya no sólo semánticos sino pragmáticos que la potencia vital deposita en los estratos culturales.

Bibliografía

Agamben, Giorgio (2013). *Profanaciones*. Bs. As.: Adriana Hidalgo.
----------(2019). *Creación y anarquía. La obra en la época de la religión capitalista*. Bs. As.: Adriana Hidalgo.
Berardi, Franco (2016). *Héroes. Asesinato masivo y suicidio*. Madrid: Akal
---------- (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Bs. As.: Caja Negra
Fisher, Mark (2016). *Realismo Capitalista*. Bs.As.: Caja Negra
Lyotard, Jean-François (2006). *La condición posmoderna.* Madrid: Cátedra
Deleuze, Gilles y Guattari, Felix (1993). *El anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia.* Barcelona: Paidos.
Deleuze, Gilles (1996). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos

393 De ahí la importancia política de pensar subjetivaciones, si es que aún se las puede llamar así, posedípicas.
394 Notoriamente el DSM 5 incorpora en 2013 el Trastorno de Disregulación Disruptivo del Estado de Ánimo (TDDEA) como nueva categoría diagnostica. (ESTRADA-PRAT, et al., 2017)

Deleuze, Gilles (2015). *La subjetivación: Curso sobre Foucault III*. Bs.As.: Cactus

Estrada-Prat, Xavier et al. *Sleep study in Disruptive Mood Dysregulation Disorder and Bipolar children*. En: Actas Esp Psiquiatr 2017;45(1):12-20. Link: https://www.actaspsiquiatria.es/repositorio/19/105/ENG/19-105-ENG-12-20-820115.pdf [Consultado 28-04-2019]

El Diseño Gráfico como Herramienta de la Comunicación Visual desde una Perspectiva Publicitaria. Estudio de Caso publicidad televisiva Hugo Boss Reversed[395]

Romina Torasso
rominatorasso@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: diseño gráfico - comunicación visual - publicidad - innovación.

El Diseño Gráfico va más allá de la idea rápida que se suele tener en relación a la actividad y es mucho más que un trazo o la delineación de formas. Crear una pieza de diseño gráfico significa establecer un proceso comunicativo en el que se proyectan y organizan diferentes elementos visuales destinados a impartir un mensaje específico con una comunicación adecuada, con cierto atractivo visual y con personalidad propia.

Joan Costa (Costa, 2014) define que "Es por el hecho de ser gráfico (más que por ser diseño) y por ser comunicación (más que por ser visual) lo que hace del diseño gráfico un lenguaje específico de transmisión de información."

El diseño gráfico es una herramienta básica del engranaje para la movilización de la industria moderna, la tecnología y globalización del comercio y por lo tanto debe cumplir ciertas funciones que están relacionadas con la interpretación de la imagen y la comunicación.

Para Jorge Frascara (Frascara, 2000) "La comunicación es el área que da razón de ser al diseño gráfico y representa el origen y el objetivo de todo trabajo."

El análisis preciso de una pieza gráfica, permite mejorar y manejar técnicas de persuasión en el campo gráfico.

Es sobre ese proceso que pretendemos desarrollar este trabajo, tomando como punto de partida la casa de moda alemana Hugo Boss, con su colección 2019 Hugo Reversed dando a conocer una nueva fragancia masculina que se integra a la colección de indumentaria.

Diseño y Comunicación Visual

Hablar de diseño y su composición visual es referirnos a la distribución y disposición de los elementos que utilizamos dentro del plano. Para ello el diseñador debe manejar una serie de herramientas que le permitan llevar a cabo el proceso creativo en donde cada uno de los elementos que se utilicen mantengan una función específica.

El desarrollo de los medios de comunicación ha convertido tanto al diseño como a la publicidad en piezas esenciales de la actividad comercial y en objeto de estudio de diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanas.

Perspectiva Publicitaria

395 https://www.youtube.com/watch?v=FPGNqgh9Tos&feature=youtu.be

En el libro Publicidad (Russell, 2005) denomina a la misma como un instrumento de comunicación que responde a las estrategias de marketing de una compañía y señala que dejó de presentarse como una disciplina casi autónoma para convertirse en una herramienta discursiva del capitalismo.

Para la publicidad, la perspectiva lo es todo. Le da un valor agregado a cualquier producto o servicio, cambiando radicalmente la percepción.

En un estado capitalista, la publicidad, el diseño y la comunicación desempeñan un papel fundamental, trabajando el mensaje en base a la originalidad pero además buscando persuadir en la elección de una marca con un fin comercial.

HUGO BOSS es uno de los líderes del segmento de lujo y alta gama del mercado mundial de la moda y se ha especializado en el diseño y la comercialización de ropa y complementos para hombres y mujeres. La marca comercializa sus productos a través de más de 6.800 puntos de venta distribuidos en más de 129 países.

La perspectiva lo es todo también para Hugo Reversed, nombre que alude al perfume creado con la necesidad de atraer a una nuevo target urbano que se muestra libre, diferente, que busca moverse, cambiar hábitos, abrazar lo inesperado, ver la otra cara y dar vuelta todo lo conocido.

Año a año la marca alemana se ha encargado de mantener vigente su línea de perfumes con el ingreso de novedosas campañas que comunican el espíritu urbano.

La cantimplora más famosa de la perfumería, una botella de 125 ml que tiene como característica una innovadora tapa emergente, reaparece nuevamente con un diseño minimalista y elegante, cambiando el color verde azulado de la botella del clásico Hugo Man por colores fríos como el blanco, negro y gris.

Sentirse aliado a una generación que pasa horas frente al espejo para mostrar diferentes marcas o compartiendo videos en redes sociales, es algo que Hugo Boss no tomó a la ligera y buscó comunicar de forma correcta.

La decisión de trabajar con el logo invertido en las diferentes piezas de diseño no es aleatoria, es una estrategia que sirve como atractivo para destacar que se puede cambiar la perspectiva, buscando romper el molde. Una nueva visión, propia de una generación digital que define sus reglas. El hashtag #YourTimeIsNow lo describe.

Conectar con esa generación supone **invertir y apostar por nuevos canales de comunicación. Y** Hugo Boss entiende que por encima de sus propias necesidades están las de los nuevos consumidores.

Se apoya sobre estereotipos sociales verosímiles pretendiendo que el mensaje sea decodificado correctamente por aquellos a quienes va dirigido e **invita con** la inversión de su logotipo "Hugo" a **tomar una selfie** y mostrar el logo de forma correcta una vez lo ves frente al espejo.

Es posible detectar el estilo propio de nuestra época bajo un paisaje cosmopolita de gran infraestructura que se alimenta de recursos como el musical, donde se observa una fuerte

influencia del rap y el dance pop para comunicar un ritmo de vida acelerado. Un segmento de mercado masculino, relajado, relacionado con la cultura callejera, el skateboarding y el street dance.

En cuanto a la Identidad Visual, el logotipo HUGO cumple con los requisitos de:

• Síntesis, Identidad y Pregnancia, lo que permite lograr un efecto visual rápido por su impacto, una percepción rápida para ser recordado con facilidad.

• Como Identidad Corporativa, trabajada bajo un criterio de unidad, teniendo en cuenta que la pieza es concebida como un sistema con una interrelación en donde las partes interactúan entre sí.

En cuanto a la Comunicación Verbal escrita:

• Utiliza una tipografía de la familia san serif con rasgos claros, sintéticos pero potentes, líneas definidas que juegan con el contraste y con un predominio visual en cuanto a las variables de tamaño que utiliza para la construcción del mensaje.

• El ritmo como forma de composición altamente persuasiva acompaña en una secuencia regular de movimientos tipográficos generando una dinámica visual con una progresión de uno en uno.

• Hace uso del gag tipográfico como forma de expresión con un valor semántico, enfatizando en el concepto de inversión.

En cuanto a la Riqueza de las Formas:

• Trabaja la línea como medio de expresión y representación, recortándola del fondo, proyectándola en su recorrido y haciéndola perceptible al ojo humano.

• Se observa un alto grado de iconicidad en las imágenes representadas, con presencia del elemento humano masculino como actante principal junto a la representación del frasco del perfume destacando con juegos visuales la síntesis de la forma.

• La textura explora constantemente las cualidades del plano permitiendo una mayor riqueza.

• No oculta la búsqueda de persuasión y la trabaja mediante el uso del negro como color dominante para transmitir misterio, fuerza y elegancia.

• El correcto uso de los espacios en blanco cumplen una función clara y definida, encuadrando el resto de los elementos y marcando los límites espaciales que estructuran la composición.

• En cuanto al uso del color, hay un claro manejo de la paleta monocromática, blancos, negros y grises relacionados entre sí en un fluir continuo y en condiciones cambiantes que hacen posible una interacción constante.

• Un claro manejo del contraste, llevando los grados de diferencia al límite cuando uno está rodeado por el otro. El efecto además es recíproco, ya que afecta tanto al blanco como al negro e intensifica las diferencias entre ambos, organizando la percepción entre figura y fondo.

• El color rojo es utilizado como recurso gráfico de acentuación con el que se pretende resaltar un elemento para producir un sentido.

• La percepción de los estímulos mediante la proximidad, la similitud y el destino común también permiten organizar los elementos en el plano.

Conclusiones

Para un diseñador gráfico es de suma importancia conocer y utilizar correctamente cada una de las herramientas que facilitan la comunicación visual para lograr transmitir coherencia entre el mensaje y su materialización.

El resultado del análisis muestra una comunicación verbal asertiva y acotada, con un tiempo verbal en modo infinitivo para expresar las acciones. Se propone comunicar apelando al lenguaje visual con imágenes que presentan un alto grado de iconicidad; una carga importante de significaciones que actúan en el plano de las motivaciones, para impresionar a una audiencia sustancial, reactiva y mensurable.

Bibliografía

Baudrillard, Jean (1970). La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras. Madrid: Siglo XXI de España.

Caro, Antonio (2017). Comprender la publicidad. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

Costa, Joan (2014). Diseño de Comunicación Visual: EL Nuevo Paradigma. EXPERTIA. Volumen 2. Numero 4. Joan Costa (pág. 19). Barcelona: grafica.

Frascara, Jorge (2000). Diseño Gráfico y Comunicación. Buenos Aires: Infinito.

Russell, J. Thomas (2005). Publicidad, 16ª Ed. México: Prentice Hall México.

6. (b) La cuestión identitaria

Los trabajos presentados en este eje se concentran en torno en la construcción de ciudadanías, la ampliación de derechos y las luchas de las identidades subalternas, con particular atención a las perspectivas de género, la construcción de identidades sexuales, la condición de los pueblos originarios y su relación con la educación y las políticas de Estado en el contexto regional latinoamericano

Representaciones subalternas en torno a la figura del kolla-zafrero en la serie televisiva *El Aparecido* de Mariano Rosa

Ana Gabriela Aban
anagabrielaban@gmail.com
INVELEC – CONICET

Palabras clave: *El aparecido* - representaciones subalternas - mitología del NOA - hibridación genérica.

Este trabajo se propone analizar las representaciones subalternas en *El aparecido* (2011), serie televisiva de ficción dirigida por Mariano Rosa[396] que, desde un formato innovador y experimental, toma como eje central la figura del kolla-zafrero en diálogo con la mitología local del Noroeste Argentino.

Filmada en el interior de Salta, esta serie narra la historia de Bernabé Montellanos, un integrante de la comunidad kolla que abandona su pueblo de origen para trabajar como peón golondrina en los ingenios azucareros. A partir de este hilo narrativo se van sucediendo diversos episodios que, en distintos tiempos, reconstruyen la vida, la muerte y el regreso del protagonista como "aparecido". Encarnando la figura del justiciero, Montellanos vuelve para enfrentarse con los dueños del ingenio y vengar su muerte, la de su padre y la de su amada, así como los padecimientos y las injusticias de las que son víctimas los kollas-zafreros.

En la búsqueda de alternativas que superen "aquella condena representacional de los sujetos colonizados y subalternizados" (Arancibia, 2015: 219) postulada por Spivak (1988), este trabajo centra sus análisis en tres ejes fundamentales:

a) La figura del protagonista: cuya construcción y representación dan cuenta de un empoderamiento sino de la voz, al menos de la perspectiva desde la cual se posiciona el subalterno[397]. En esta construcción no es un dato menor el hecho de que el protagonista de la serie lleve el mismo nombre que el actor que representa el rol y que éste actor sea "un líder comunitario kolla de San Isidro de Iruya que además es músico y artista" (Arancibia, 2015:196)[398].

396 Esta serie, ganadora del Concurso de Ficciones Federales para TDA (Televisión Digital Abierta) del INCAA en el año 2010, fue realizada por Chulo Productora Audiovisual salteña, contando con el apoyo de la Universidad Nacional del San Martín, además del INCAA.

397 Cabe aclarar aquí que en los momentos en los cuales el protagonista asume la figura del "aparecido", no se le otorga la voz. No así en aquellas escenas en las que, a través del recurso de la analepsis, se evoca la infancia y la vida de Montellanos como kolla-zafrero. Es decir, una vez muerto el personaje, su re-aparición adviene en un personaje que no habla. Sin embargo son estos los pasajes en los que, paradójicamente desde el silencio, el sujeto subalterno -en tanto tal- adquiere plena visibilidad y empoderamiento. Este juego entre la voz (y/o el silencio) y la perspectiva es analizada en detalle en el eje mencionado.

398 Agrega Arancibia sobre el actor: "también fue el representante suplente de los pueblos originarios ante el Consejo Federal de Comunicación Audiovisual. Entre otros antecedentes se puede mencionar el hecho de que fue uno de los fundadores de 'Redigital'

Cabe aclarar aquí que este trabajo adhiere, al Manifiesto Inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos en el que se sostiene que:

> (…) El subalterno no es pasivo, a pesar de la tendencia que muestran los paradigmas tradicionales de verlo como un sujeto "ausente" que puede ser movilizado únicamente desde arriba. El subalterno también *actúa* para producir efectos sociales que son visibles - aunque no siempre predecibles y entendibles - para estos paradigmas o para las políticas estatales y los proyectos investigativos legitimados por ellos. Es el reconocimiento de este papel activo del subalterno, el modo en que altera, curva y modifica nuestras estrategias de aprendizaje, investigación y entendimiento (…) (Castro Gómez y Mendieta, 1998).

Por su parte, es importante señalar también que dentro de la tradición de Estudios Subalternos del sudeste asiático dirigida por Guha, la postura de Spivak (1988) antes aludida, no es necesariamente compartida por todos los integrantes del grupo. Así para el propio Guha:

> (…) El subalterno, que por definición no está registrado ni es registrable como sujeto histórico capaz de acción hegemónica (visto, claro, a través del prisma de los administradores coloniales o de las élites criollas educadas), emerge en dicotomías estructurales inesperadas; en las fisuras que dejan las formas hegemónicas y jerárquicas y, por tanto, en la constitución de los héroes del drama nacional, en la escritura, la literatura, la educación, las instituciones y la administración de la autoridad y la ley (Castro Gómez y Mendieta, 1998).

En diálogo con esta tradición y con la tradición Latinoamericana de Estudios Subalternos, este trabajo se propone entonces rastrear las representaciones sobre la subalternidad en la serie en cuestión, teniendo presente que, a través de la literatura, el cine, y/o otras manifestaciones artísticas, se producen –a menudo– fisuras significativas respecto de las narrativas hegemónicas, desde la cuales pueden emerger, no sin disputas, las voces de los sujetos subalternos.

b) La mitología local: en la medida en que desde los intersticios de esta mitología, se escuchan también las voces tantas veces soterradas y/o silenciadas de los habitantes de la región andina del Noroeste Argentino y de los trabajadores golondrinas de los ingenios. Se hará énfasis en la construcción del mito "El familiar" ya que éste constituye un componente esencial para el desarrollo de la trama, a la vez que permite dialogar con las representaciones culturales locales que se ponen en juego en la incorporación del mito y su relación con la problemática de los trabajadores azucareros en los ingenios. En este punto, es importante señalar que este trabajo dialoga con el análisis que realiza Orquera (2013) de la película *El familiar* (1972) de Octavio Getino, ya que esta autora realiza importantes aportes para la

una asociación de trabajadores vinculados del sector audiovisual (técnicos, guionistas, directores, productores, actores, estudiosos, académicos, críticos, etc.) fundada en el marco de las acciones que generó la ley Nº 26522" (2015: 196).

comprensión del mito en el Noroeste Argentino y en una producción fílmica anterior cuya existencia no puede desconocer[399].

c) La hibridación genérica: la ficción televisiva que se analiza se inscribe en un formato experimental ya que incorpora elementos del western norteamericano pero para resignificarlos –y en algunos momentos subvertilos– a la luz de una propuesta que aboga por una relaboración local-regional del género[400]. Se consolida, así, no solo una mirada que privilegia lo local sino también un lugar de enunciación acorde con la perspectiva de los sujetos subalternos a los que se busca representar. A su vez, en el marco de esta experimentación formal, la serie incorpora también el uso de la animación y algunos recursos característicos del cómic[401].

Entre las conclusiones a las que se arriba en este trabajo cabe destacar que *El aparecido* se inscribe en el marco de nuevas ficciones televisivas federales que, desde la innovación formal, buscan visibilizar a diversos sectores subalternos, en un afán de contribuir a la construcción de una ciudadanía que revalorice y resignifique tanto la historia y la cultura local (y su mitología) como a los sujetos que tantas veces quedaron al margen de las narrativas dominantes.

Bibliografía

Arancibia, V. (2015). Nación y puja distributiva en el campo audiovisual. Identidades, memorias y representaciones sociales en la producción cinematográfica y televisiva del NOA (2003-2013). (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Castro Gómez, S, y Mendieta, E. (Eds.). (1998). Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, postcolonialidad y globalización en debate). México: Miguel Ángel Porrúa. Versión electrónica disponible en: http://www.ensayistas.org/critica/teoria/castro/manifiesto.htm

Cejas, O. (2001). Del Tukma Mágico. Tucumán, Argentina: Ediciones del Rectorado de la Universidad Nacional de Tucumán.

Grünig, A. (2016). "Mitología e identidades en la televisualidad contemporánea". Imagofagia. Revista de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual, (13).

Guha, R. y Spivak G. C. (1988). Selected Subaltern Studies. Oxford and New York: Oxford University Press.

Orquera, Y. (2013). "Entre Perón y los Andes: El Familiar (1972), de Octavio Getino, o la pulsión mítica del cine político". Revista Páginas, 5, (8), 53-75.

399 Dicha producción se enmarca, a su vez, en la tradición cinematográfica de los años 60 y 70 del Grupo Cine Liberación, integrado por Octavio Getino, Fernando Solanas, Gerardo Vallejo y Jorge Hönig, entre otros. La alusión a esta tradición cinematográfica resulta significativa ya que el trabajo que aquí se presenta forma parte de una propuesta de investigación mayor, en el marco de una Beca Doctoral del CONICET, que persigue -entre otros objetivos- una aproximación al campo cinematográfico y audiovisual del Noroeste Argentino en las últimas décadas en diálogo con tradiciones cinematográficas anteriores. Dicha propuesta de investigación es de mi autoría y se titula: "Emergencia de largometrajes de ficción, documentales y series televisivas contemporáneas en el Noroeste Argentino: diversos modos de representación de la región y de la identidades locales".

400 Ana Karen Grünig (2016) propone la denominación de "western andino" para esta serie televisiva, resaltando con ello el carácter local de dicha producción.

401 Para lo cual se convocó a dos artistas locales: el caricaturista salteño Felipe Mendoza y el dibujante Ángel Quipildor.

Spivak, G. C. (1988) "Can the Sualtern Speak?" en Lawrence Grossberg and Cary Nelson (eds.) Marxism and the Interpretation of Cukture. Urbana: University of Illinois Press, Basingstoke, Macmillan, 271-313. Versión en español (1998). "¿Puede hablar el sujeto subalterno?". Orbis Tertius, 3 (6), 175-235. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/p r.2732.pdf

Tensión identitaria entre lo relacional y lo jerárquico en instituciones

Pablo Adrís
padris@gmail.com
Alina Díaz Smiderle
alinasmiderle@gmail.com
Miguel López
lopezmiguelci@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras, UNT

Palabras clave: identidad, institución, relacional, jerarquía.

Esta tensión desde el punto de vista del sistema cultural modela la conducta de los integrantes de la institución haciendo que actúen de determinada manera, que se generen estereotipos, expectativas, costumbres, rituales. Entonces esas maneras de actuar relacional o jerárquicamente forman parte de lo cultural, por ello son difíciles de cambiar hacia uno u otro. Y forman parte de contradicciones que no se pueden resolver más que en los términos estratégicos de lucha de poder, por la resolución de asimetrías, de dominios, de deudas económicas y sobre todo morales. Una lógica jerárquica podría funcionar así:

> Se pasa, por grados, de la simetría del intercambio de dones a la asimetría de la redistribución ostentatoria … a medida que nos alejamos de la perfecta reciprocidad, que supone una relativa igualdad de situación económica, necesariamente se acrecienta la parte de las contraprestaciones brindadas bajo la forma típicamente simbólica de testimonios de gratitud, homenajes, respeto, obligaciones o deudas morales…Se posee para dar, pero se posee también al dar. (Bourdieu 2007:196, 202).

Desde el sistema imaginario lo cultural logra establecerse a través de dos formas de imaginario: el imaginario ilusorio y el imaginario motor. La ilusión o mejor dicho el engaño es el que representa hacer creer que se vive en una institución en la que todos son importantes, que existe igualdad entre todos, participación verdadera y que se pertenece a un equipo, a un grupo, a una familia o a un mundo que tiene enemigos externos y a veces también internos en contra de lo que la institución quiere. Es esa ilusión que en realidad son las autoridades o grupos dominantes desde su lugar de poder para imponer su visión de la institución. En tanto el imaginario motor es la imaginación creadora de los sujetos en la institución que esta permite y necesita de ellos. Los integrantes se organizan relacional, jerárquicamente o de ambas formas para el logro de objetivos que no fueron consensuados entre todos, sino que existían previamente:

> Hoy todas las organizaciones (y no solamente las empresas) intentan, consiente y voluntariamente, construir tales sistemas –cultural, simbólico e imaginario- a fin de modelar las ideas, de penetrar en lo más íntimo del espacio psíquico, de introducir los comportamientos indispensables para su dinámica. Si son conducidas a proceder de este modo, es porque intentan devenir en verdaderas micro sociedades que sean al

> mismo tiempo comunidades: en una palabra, apuntan a reemplazar la identificación con la nación o el Estado por la identificación con la organización que deviene así en lo único sagrado y trascendente a lo cual es posible referirse y en lo cual es posible creer. (Enriquez, 1997:3).

El paradigma formal-mecanicista determina la identidad de una organización y supone que todo sistema social está organizado en niveles, estructurados en forma jerárquica a través de relaciones de poder unidireccionales y pretende extender a la organización empresarial como modelo para la explicación de otras organizaciones sociales. Lo opuesto está representado por el paradigma heurístico a partir del cual se rescatan los aspectos particulares de diferentes organizaciones, la estructura es flexible, se adapta la organización a su medio y los procesos de confrontación son un método legítimo de explicitación de conflictos y medio de innovación.

Aportes del psicoanálisis para entender la lógica verticalista y jerárquica institucional

Freud (1920) elabora un escrito en donde despliega lo que él denomina "masas artificiales", a saber, la Iglesia y el Ejército. Analiza las características de éstas, enfatizando su alto grado organizacional y lo clave que resulta la figura del "Jefe" para este fin. Estos postulados freudianos constituyen un antecedente significativo para pensar el funcionamiento de organizaciones verticalistas y su consecuente modelo comunicacional difusionista e informacional en donde un jefe-líder determina la lógica de dichas prácticas comunicacionales.

Siguiendo al autor, propone distinguir a las "masas" que tienen conductor de aquellas que no lo tienen Dentro de las primeras, están aquellas que presentan un alto grado de organización, son duraderas y artificiales como, por ejemplo, -y por el hecho de ser los más interesantes según su óptica- la iglesia ("la comunidad de los creyentes") y el ejército:

> "Iglesia y ejército son masas artificiales, vale decir, se emplea cierta compulsión externa para prevenir su disolución e impedir alteraciones en su estructura. Por regla general, no se pregunta al individuo si quiere ingresar en una masa de esta índole, ni se lo deja librado a su arbitrio; y el intento de separación o suele estorbarse o penarse rigurosamente, o se lo sujeta a condiciones muy determinadas…en estas masas de alto grado de organización, se disciernen muy nítidamente ciertos nexos que en otras están mucho más encubiertos." (Freud, 2008, pág. 89).

Esos nexos a los que refiere el autor pasan por lo que define como un espejismo, una ilusión, "hay un jefe (Cristo en la Iglesia Católica, el general en el ejército) que ama por igual a todos los individuos de la masa". De esta ilusión depende todo; si se la deja disipar, al punto se descomponen, permitiéndolo la compulsión externa, tanto Iglesia como ejército. Sostiene Freud que todas las exigencias que se dirigen a los individuos en el marco de la Iglesia católica derivan de este amor incondicional de "Cristo" para con todos ellos; se establece una similitud entre la comunidad cristiana y la familia, por la cual la causa de unión entre los "hermanos" se juega tanto por lo afectivo puesto en juego entre ellos como por el amor de ese padre (Cristo).

Y en el ejército se presenta una jerarquía vertical de igual características: "cada capitán es el general en jefe y padre de su compañía, y cada suboficial el de su sección. Una jerarquía similar se ha desarrollado también en la Iglesia…" (Freud, 2008, pág. 90). Agrega que, en el caso del ejército, surgen ideas como la "Patria" o la "Gloria Nacional", pero ellas nunca desligadas del componente libidinoso; es más, sostiene que, según estudios sociológicos de la época, el trato falto de amor que el hombre común en el ejército recibía de parte de sus superiores se constituía en uno de los principales motivos de contracción de neurosis (enfermedad a la cual Freud le dedicó gran parte de su obra).

Cierra el autor con algunas conclusiones: "Notemos que en estas dos masas artificiales cada individuo tiene una doble ligazón libidinosa: con el conductor (Cristo, general en jefe) y con los otros individuos de la masa; si todo individuo está sujeto a una ligazón afectiva tan amplia en dos direcciones, no nos resultará difícil derivar de ese nexo la alteración y la restricción observadas en su personalidad" (Freud, 2008, pág. 91).

Estos postulados en 1920 adquieren una profunda actualidad y, automáticamente, se transforman en valiosos antecedentes para el estudio de los fenómenos y prácticas que transcurren en una institución, entre ellas, las prácticas comunicacionales y el modo en que pueden desplegarse por ejemplo en las instituciones educativas. Tomando los planteamientos de Freud en el sentido del "amor al líder", que a su vez le da consistencia y sentido al lazo entre los pares, las instituciones educativas dan cuenta de esta lógica que subyace a su dinámica institucional y determinan modelos comunicacionales consecuentes con estos posicionamientos.

La comunicación en instituciones educativas

Según Lidia Fernández (1998) la institución educativa busca concretar la función social de educar, la necesidad de garantizar la transmisión cultural y asegurar la continuidad del grupo social más allá de la vida biológica de las personas.

Sin embargo, la tarea que se realiza en las instituciones educativas están acompañadas de los conflictos que hoy vive nuestra sociedad. Esta realidad se manifiesta en la escuela, en los procesos comunicacionales, en las elecciones y en los modos, medios y modelos de comunicación.

Generalmente, predomina el modelo informacional y difusionista de la comunicación en el que prevalece un proceso jerárquico, verticalista y unidireccional. Los sujetos son vistos como receptores pasivos de la acción de emisores dominantes iniciadores de los diversos procesos comunicacionales. En este modelo existen mecanismos informativos y comunicacionales de control y regulación de lo disfuncional. La comunicación juega un rol instaurador de estabilidad y facilitador de cambios adaptativos pasivos con finalidad persuasiva y demasiada confianza en los medios (no en procesos interpersonales). Sólo admite un discurso y es divisionista (unos saben, otros no).

Sin embargo, los sujetos que las integran, forman parte de una sociedad que tiene una historia que influye en la memoria colectiva y en la cultura, en sus costumbres y formas de relacionarse. La historia de una institución educativa está ligada su contexto social que permite o no que sean espacios de encuentro y aprendizaje o simplemente de transmisión de conductas y conocimientos.

Aún en nuestros días la comunicación en estas instituciones responde en cierta medida a un pasado muy conflictivo de nuestra historia que dejó secuelas, algunas difíciles de erradicar. Se plantean así algunos interrogantes: ¿cómo se presenta hoy la comunicación institucional en la escuela? ¿las instituciones educativas son espacios de participación, y compromiso por parte de todos sus integrantes? ¿predomina el autoritarismo? ¿cuál son las consecuencias de un modelo organizacional autoritario en estos casos? ¿por qué subsisten conductas del pasado que son determinantes y se mantienen vigentes hasta nuestros días?

Desde su creación, la escuela como otras instituciones (por ejemplo, la Iglesia) mantiene una estructura jerárquica de decisión y comunicación. La escuela es uno de los pocos ámbitos que mantuvo la organización colectiva y grupal, pero al mismo tiempo sostuvo significativamente la tradición jerárquica muy fuerte.

Según Guillermo Volkind (2006), todo aquello que se pueda expresar grupalmente tendrá un efecto mayor, y podrá sostenerse frente al embate de lo vertical. A su vez, es muy difícil que deje de existir ese aspecto vertical porque efectivamente, la educación es parte de una estructura jerárquica asimétrica y es imposible que las autoridades no quieran que cumpla ese papel.

Adriana Puiggrós (1995), explica cómo el contexto social y político favorece a un modelo autoritario de comunicación con la asunción del gobierno militar en 1976:

> "En la trama político-cultural argentina estaba muy arraigada la creencia de que el orden autoritario solucionaría los problemas sociales frente a un pueblo míticamente inculto y haragán, incapaz de gobernarse… La dictadura consideró la educación como un campo que había sido especialmente apto para el florecimiento de la subversión. Para contrarrestar tal antecedente, supo establecer una profunda coherencia entre la política económica- social, la represión y la educación. Las sucesivas administraciones de la dictadura militar en el área de educación coincidieron en las líneas básicas: restablecer el orden como condición previa para una libertad individual coherente con el liberalismo económico y el auge de la patria financiera; subsidiaria del Estado y estímulo a la iniciativa privada como metas a las cuales se llegaría después de un periodo de fuerte monopolio ideológico y político estatal; transferencia en las instituciones educativas; represión en la comunidad educativa y restauración de los valores religiosos y políticos occidentales y tradicionales".

Estos cambios en la educación brindan sostén a un modo de comunicación en las instituciones educativas muy difícil de erradicar. Es así que, según Puiggrós en los años que siguieron a la dictadura militar, aún en democracia, se presenta la lucha entre una educción retrógrada, antipopular y antidemocrática y otra que prepara a la niñez y a la juventud con

ideas democráticas, laicas, nacionalistas, latinoamericanistas y comprometidas con la justicia social.

Para alcanzar ese objetivo de una educación comprometida con las necesidades de todos los sujetos miembros de las instituciones es necesario un modelo de comunicación relacional y participativa en el que se respete las necesidades y saberes de todos los involucrados en tanto sujetos perceptores activos teniendo en cuenta las experiencias de todos, posibilitando espacios de participación y de consenso. No un emisor dominante y ni un receptor pasivo, sino actores interlocutores activos y comprometidos en el proceso de comunicación, conocen sus objetivos y deciden ser parte de esa historia, reconociéndose como parte de esa institución como sujeto colectivo y espacio de diversidad en el que se manifiesta un universo discursivo y prácticas sociales (la comunicación es un proceso social, parte de la complejidad junto a otros procesos).

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (2007). El sentido práctico (Le sens pratique, 1980), Bs. As. Siglo XXI Editores.

Enriquez, Eugene (1997). La Organización en Análisis, Traducción de Correa Ana para el Curso: Las Instituciones en la Encrucijada. Universidad Nacional de Córdoba.

Fernández, Lidia. (1998). El análisis de lo institucional en la escuela. Bs. As. Editorial Paidós.

Freud, Sigmund (2008): "Psicología de las masas y análisis del yo". En Obras Completas, Libro 18 "Más allá del principio de placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras (1920-1922)". Bs. As. Amorrourtu Editores.

Kaës, René (1989). La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos. Bs. As. Editorial Paidós.

Puiggrós, Adriana (1995). ¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente. Bs. As. Editorial Galerna.

Schvarstein, L. y Etkin J. (2000): Identidad de las organizaciones. Bs. As. Editorial Paidós.

Volkind, Guillermo. (2006). Para qué y cómo educar en la Argentina actual. Entrevista de Cristina Mateu en la revista La Marea n° 26, año 12, parte del cuadernillo del curso La construcción de la subjetividad. Sus relaciones con el aprendizaje, dictada por Guillermo Volkind, Maestría en Psicología Social, Facultad de Psicología, UNT.

La Educación Sexual Integral como política inclusiva: sexualidades y construcción de ciudadanías.

Almirón Manuela
manuelaunla@gmail.com
Universidad Nacional de Lanús
Ceresani Viviana
vceresani@gmail.com
Universidad Nacional de Lanús
Universidad Nacional Arturo Jauretche

Palabras clave: educación –ciudadanías – sexualidad- enfoque de derechos

Este trabajo se inscribe en una investigación que se desarrolla en la Universidad Nacional de Lanús denominada "Cuerpos y géneros en la escuela: la implementación de la ESI en escuelas secundarias del distrito de Lanús" que se encuentra actualmente en ejecución. Este proyecto se propone realizar un aporte a partir de la visibilización de relaciones generizadas que se traducen en procesos de desigualdad en el espacio social. El principal objetivo es indagar sobre las concepciones de las y los docentes que inciden en la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (en adelante ESI). Se relevan discursos docentes a través de entrevistas en profundidad para recuperar los relatos acerca de las prácticas y representaciones acerca de los ejes: atención a la diversidad, promoción de la afectividad, cuidado de la salud y el cuerpo, perspectiva de género, transversalizado por el enfoque de derechos; y se realiza un análisis documental del proyecto institucional y las planificaciones de las materias en el marco de los lineamientos curriculares propuestos por la ESI. Si tenemos en cuenta que la Ley 26.150 se promulgó en el año 2006[402], las y los estudiantes que se encuentran finalizando la escuela secundaria tendrían que haber accedido a sus contenidos basados en el enfoque de derechos a lo largo de casi toda su escolaridad.

En los últimos años, la sociedad toma parte en los debates sobre los temas que la conforman y los movimientos sociales conformados en gran parte por jóvenes y adolescentes han puesto en agenda gran parte de sus contenidos. Aun en los escenarios escolares más complejos, la implementación de la ESI se encuentra en desarrollo.

En relación a la sexualidad en el ámbito de la educación existen improntas constitutivas, ya en el Emilio, Rousseau se planteaba la instrucción a partir del gobierno del propio cuerpo. Hay toda una tradición en materia de políticas educativas para la transmisión de la sexualidad y las relaciones generizadas en la escuela. El establecimiento de normalidades legitimó cuerpos y prácticas. Las trasformaciones sociales han ingresado a la escuela y la llegada de la ESI permitió en alguna medida legitimar la existencia de cuerpos sexuados, brindando algunas

402 Disponible en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm

oportunidades de habitar los espacios con libertad, incluso en la performatividad. De todas formas, aun en ese escenario, "la sexualidad" en muchos casos presenta dificultad para su abordaje en la escuela, a pesar de la habilitación de las leyes y normas a la autodeterminación, el autoconocimiento y el desarrollo fluido de la identidad de las personas.

En este trabajo realizaremos una reflexión a partir del abordaje de uno de los ejes transversales de la ESI: la perspectiva de derechos, que en la mayoría de las escuelas relevadas se trabaja principalmente en la materia Construcción de la Ciudadanía.

Del enfoque de derechos a las ciudadanías ampliadas.

La ESI tensiona el abordaje tradicional de la educación sexual escolar que se enmarca en un modelo biologicista. En las escuelas esta perspectiva se ha ocupado del estudio anatómico de la reproducción, con un abordaje fisiológico despojado de toda alusión a la afectividad y al placer. Desde las ciencias naturales, en especial de la Biología se profundiza en los aparatos reproductores. La descripción de los cuerpos toma una matriz universalizante binaria. Lo biológico se define, así como ahistórico, no tiene en cuenta las prácticas sociales y el tipo de relaciones en las que se inscriben los cuerpos. Estos desarrollos en el campo biomédico han sido productores de la diferencia sexual (Fausto-Sterling, 2002; Laqueur, 1994). En este caso, la biología, construye saberes acerca del cuerpo sexuado en la escuela y elabora una jerarquización social con su presentación de cuerpos inteligibles y sexualidades normales.

La ESI presenta el desafío cotidiano de pensar no sólo la enseñanza en una materia específica[403], con una perspectiva de integralidad, desde un enfoque de derechos que permita a niños, niñas, y adolescentes habilitar(se) la construcción de identidades particulares, personales, propias y políticas. Es decir, su modo de estar-siendo en el mundo.

Construcción de la ciudadanía.

La reproducción de ciertas estructuras de poder se genera por unos modos de penetración ideológica (Oszlak, 1999) a través de instituciones, entre las que se encuentra la escuela como principal dispositivo de transmisión cultural. En los orígenes y consolidación, el modelo escolar, implementado a través políticas socio-sanitarias en un modelo económico capitalista, reforzó un único modo de ser en el mundo: "el virtuoso".

Esta impronta podemos asociarla con el modelo de educación sexual moralista que se consolida a partir de cierta sinergia entre los preceptos morales de la tradición judeocristiana que sancionaba cuerpos y prácticas sexuales con las producciones científicas. Si moralmente alguna marca o conducta corporal era considerada inadecuada, la ciencia la patologizaba considerándola "desviada". La sexualidad entonces como objeto de los discursos médicos

403 "En una de las evaluaciones realizadas en el 2014, surge que Ciencias Naturales es el área curricular en la que la absoluta mayoría de los directivos indica que se desarrollan los contenidos de ESI con frecuencia [83.6%]. Seguidamente, en proporciones más bajas, se ubican el área de Formación Ética y Ciudadana, y la de Educación Física. En dichos casos, entre el 60 y 67% indica que se imparten contenidos de ESI con frecuencia, y entre un 22 y 27% adicional, de manera ocasional (..)." (Marina, Mirta Programa Nacional de educación Sexual Integral, en EDUCACION SEXUAL INTEGRAL EN LA ARGENTINA: VOCES DESDE LA ESCUELA)

eugenésicos ingresa como un mecanismo de control para determinar conductas anormales y peligrosas, una patologización bajo un sesgo moralista (Vidal et al 2002). Como señala Weeks heredamos una tradición judeocristiana articulada como el saber científico que apoyó la moral que promueve la institución familiar burguesa inscripta en el capitalismo moderno (Weeks 1998).

La propuesta del enfoque de la ESI es precisamente el despojo de esta tradición, lo que permite a las y los sujetas/os que se impliquen en el desarrollo propio en un marco de derechos que no esté atravesado por jerarquizaciones o discriminaciones de tipo moral. Es decir, se pretende la enseñanza de la ciudadanía a partir de un compromiso social para (con)vivir de un modo ético o respetuoso entre personas portadoras de distintas subjetividades que solo puede ser habilitado desde un enfoque de derechos. La posibilidad de las personas de poder construir(se) dentro de la escuela como un proyecto propio, dentro de un marco de derechos, hace a un modo de ser (integral) en el mundo.

"El desarrollo educativo del sujeto autónomo supone un proceso largo de elegir e implicarse en experiencias y formas de vida, y reflexionar sobre su sentido, calidad y consecuencias para nuestra felicidad. Un proceso complejo de aprender de los errores, aprender y desaprender y a reconstruir incluso nuestros instrumentos y recursos personales de conocimiento, toma de decisiones y actuación en función de los principios que vayamos considerando más valiosos. No es un proceso solo individual y aislado, porque vivimos inevitablemente en comunidad y nos construimos con los demás, pero sí requiere momentos de reflexión, meditación y toma de decisiones también en el espacio de la intimidad personal." (Pérez Gómez, 2017)

Acorde con el enfoque de derechos sería necesario reformular ciertas prácticas en la escuela secundaria, de modo que ya no se promueva la construcción de modelos políticos, educativos y sociales de "virtuosos". Se trata de habilitar ciudadanías ampliadas que adquieran los derechos de modo pleno, con estrategias comprensivas a partir de las cuales la promoción de la civilidad vaya más allá de enseñar el derecho al voto.

Los lineamientos curriculares

A tal fin, la ESI cuenta con contenidos que habilitan prácticas de este tipo. Los lineamientos curriculares[404] proponen para la materia Construcción de la ciudadanía en el primer ciclo del nivel secundario un fuerte abordaje de lo normativo, promoviendo el ejercicio de los mismos. Por otra parte, hay contenidos que en particular promueven la manifestación de los propios deseos y el respeto ante los deseos de "los otros". De esta forma se promueve el trabajo en relación a los prejuicios y violencia que pudieran generar, para lograr relaciones interpersonales cargadas de conciencia. Estos contenidos tienen íntima relación con los propósitos formativos de la ley 26.150 (ESI): *poder reflexionar sobre la sexualidad, valorar las*

404 Lineamientos curriculares de ESI. Disponibles en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

emociones propias y de los otros, eliminar la discriminación, integrarse a la sociedad y las instituciones, tener actitudes solidarias, y otros.

En sus apartados generales, estos lineamientos también proponen generar prácticas innovadoras, como así también, poder incorporar palabras y recursos didácticos que allanen el camino. Es en ese sentido que, dentro del marco conceptual del proyecto antes mencionado se incluye la noción de civilidad. Este concepto no se encuentra del todo desarrollado en el campo disciplinar de la Construcción de la Ciudadanía y en este sentido son varias las voces que ponen en cuestión los desarrollos de la materia. Al hacer referencia a la civilidad, se entiende que históricamente se intentó enunciar los modos en los que los grupos humanos se asociaron. Sin embargo, en las últimas décadas, los modos de afiliación han sido otros.

"A la idea de que el ejercicio de ciudadanía consiste en adoptar un punto de vista universal, (…) opongo la idea de que consiste en identificarla con los principios ético-políticos de democracia moderna y que puede haber tantas formas de ciudadanía como interpretaciones de esos principios" (Mouffe, 1999)

Desde un enfoque crítico, se pone en tensión el modelo educativo del "virtuoso" que se contrapone al concepto ampliado de ciudadanía o civilidad, de modo de referirse comprehensivamente a la diversidad, al ejercicio pleno de los derechos civiles, su participación colectiva y su particularidad individual. Resulta de la conjugación teórica un concepto que retoma el enfoque de derechos propuesto por la ESI y la enseñanza de las nuevas ciudadanías.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre. La nobleza del Estado. Educación de Elite y espíritu de cuerpo. 1989, Siglo XXI Editores.

DI SEGNI, Silvia. Sexualidades: tensiones entre la psiquiatría y los colectivos militantes. Buenos Aires, 2013, Fondo de Cultura Económica.

Fausto-Sterling , A. (2006) (2002) Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad, Melusina, Barcelona.

Laqueur, T. (1994) La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud, Crítica, Madrid.

Marina, Mirta Programa Nacional de educación Sexual Integral, en EDUCACION SEXUAL INTEGRAL EN LA ARGENTINA: VOCES DESDE LA ESCUELA. Una mirada sobre las Jornadas de Formación Institucional "Educación Sexual Integral: es parte de la vida, es parte de la escuela". Ministerio de Educación, 2015.

Mouffe, C. (1999) El retorno de lo Político. Editorial Paidós.

Ozlak, O. (1999) La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional.Grupo Editorial Planeta.

Pérez Gómez, Ángel. PEDAGOGÍAS PARA TIEMPOS DE PERPLEJIDAD. De la información a la sabiduría. Rosario, 2017, Homo Sapiens Ediciones.

PORTA, Luis (comp.). PEDAGOGIA(S) VITAL(ES) Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. Mar del Plata, 2017, Libro Universitario Argentino.

Rousseau, Jean Jacques (2005): (1ra. ed. 1762): Emilio o de la Educación. Edaf. España.
Vidal F, Donoso C (2002) Cuerpo y sexualidad, Santiago, FLACSO
Weeks , J. (1998) "La invención de la sexualidad", en Weeks J., Sexualidad, México, D. F.Paidós-Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México

El sujeto prohibido: una mirada acerca de la intervención en Trabajo Social en las instituciones del Estado

Florencia Alonso
albornozlou@gmail.com
Lourdes Albornoz
Lucía Granda
Belén Espeche
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Sujeto. Intervención. Trabajo Social. Institución. Derechos Humanos

"Un individuo cualquiera no solo consiste en una unidad biológica concretada en su cuerpo, sino que trasciende a este cuerpo y se prolonga en su cultura, …sus costumbres, su religión o incluso su falta de religión"..."La cultura significa lo mismo que cultivo. Pero no sabemos que cultivar. No sabemos dónde está la semilla. Será preciso voltear a quien la está pisando. Pero pensemos también que esa semilla está en nosotros"
(Kusch,Rodolfo. 1984).

El presente trabajo se construye a partir del análisis de dos casos prácticos estudiados en el año 2018, a los que se ha modificado datos personales a fin de resguardar la privacidad de las personas involucradas. Se busca develar las modalidades de abordaje implementadas por las distintas instituciones estatales intervinientes, enmarcadas en sus propias dinámicas institucionales, políticas públicas, etc. Dichos casos se eligieron considerando sus características singulares, ya que dan cuenta de la complejidad social en la que se inserta nuestra intervención disciplinar. De tal manera, buscamos aproximarnos a conocer el accionar que los operadores de las distintas instituciones realizan para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de los y las usuarias, instalando además la pregunta acerca de qué otros factores impactan u obstaculizan el ejercicio de los derechos.

De tal manera, iniciamos la reflexión con algunas consideraciones sobre el contexto sociohistórico que rodea nuestras prácticas y nuestras intervenciones, que necesariamente nos remite a un marco de análisis que incluye los procesos más oscuros de la historia de nuestro territorio.

Siguiendo a Rita Segato, planteamos que en América Latina los estados republicanos fueron creados por las élites criollas en base al genocidio de los pueblos preexistentes, y por tanto, son estados herederos de la modalidad de administración colonial de la cual descienden. Los llamamos "Estados" de la misma forma que llamamos a los estados europeos, pero en Europa y en América latina esta entidad no es la misma, como consecuencia de la historia que la constituyó. De tal manera, el dominio que la institución estatal ejerce sobre los cuerpos y los territorios tiene la marca de las formas aprendidas en la

esclavitud, la eliminación y la persecución de quienes se construyeron como "*alteridades históricas*", aquellos sujetos colectivos que fue necesario excluir para legitimar la conformación del Estado Nación.

Continuando el relato, en la historia reciente de Argentina nos encontramos con una nueva modalidad de disciplinamiento de los cuerpos y territorios: el terrorismo de estado, llevado adelante por la última dictadura cívico–militar, que inauguró el uso de la coerción legítima para luchar contra "enemigos internos", entre los cuales se encontraron líderes comunitarios de toda etnia, clase social, pertenencia académica, religiosa y partidaria. En éste momento histórico se presentan las formas de ejercer el poder desde un punto de vista innovador, pero se construye sobre las mismas bases en que había funcionado el sistema represivo fundado en la colonia.

Con el advenimiento de la democracia, el Estado y sus distintas dependencias asumieron la demanda social de respeto por los valores representantivos, por el orden, la seguridad social, en mayor o menor medida según las conducciones gubernamentales de turno. Se observa cierta predisposición de los gobiernos democráticos a construir una imagen positiva de lo público como respuesta a las necesidades individuales, siendo el Estado además quien recepta y asume las demandas de restitución de derechos como potestad fundante.

Actualmente; nos encontramos transitando un contexto neoliberal que se presenta como la "ausencia de un todo social", la "ruptura de lazo social" y la pérdida de la mirada de un "Otro", según expone Carballeda. Los espacios de socialización y de contención como, la familia, la escuela, la universidad y los espacios comunes y colectivos, fueron modificados por diferentes pautas de consumo, donde prima el "no te metas", el individualismo, la competencia y la meritocracia como valores y estrategias de sobrevivencia. Así surgen "nuevos malestares" y "nuevos padecimientos". Ante tales planteamientos, existe el concepto de Sujeto Inesperado que "surge donde la complejidad del sufrimiento marca las dificultades de los abordajes uniformes y preestablecidos, en expresiones transversales de la cuestión social que superan muchas veces los mandatos de las profesiones y las instituciones".

Consideramos que, atendiendo a tales consideraciones, de acuerdo a nuestra realidad tucumana, y a la praxis profesional que ejercemos, podríamos proponer otra categoría conceptual: la de **Sujeto Prohibido**. En éstos casos, los y las usuarias llegan a la institución con una necesidad determinada, que cuestiona los órdenes en los que está fundada la institución, interpela a la cultura institucional y sus metamensajes. No se trata sólo de un sujeto inesperado, como plantea Carballeda, sino de un sujeto negado, excluído y prohibido.

Entendemos que el sistema Neoliberal de gobierno trae aparejado sus propios mecanismos de gestión de la diferencia, de dominación de los cuerpos y los territorios, que responde a los intereses de corporaciones transnacionales, y a un modelo económico extractivista de acumulación. En ese marco se inscriben las políticas sociales (o la falta de ellas) que implementan los gobiernos de éste tipo, con una mirada propia de sujeto como clientes, beneficiarios, usuarios.

Para el planteo, nos referimos al marco propuesto por Foucault en cuanto a las consideraciones sobre biopolítica y biopoder en los dispositivos institucionales. En términos generales, la Biopolítica es el conjunto de cálculos y tácticas que intervienen sobre una población mediante la gestión de la vida. El Biopoder entonces, consiste en desplegar técnicas de gobierno que permitan que esas personas conduzcan por sí mismas sus acciones, hacia el aumento de las riquezas y la conservación de las lógicas del Estado.

De esta manera, la técnica de gobierno se traduce en la autoproducción del sujeto, que se vuelve un 'empresario de sí mismo', incorpora las lógicas del consumo en una dinámica de exigencia personal que se disfraza de 'libertad'. Es el propio sujeto quien tiene el encargo de satisfacer sus necesidades y deseos individualmente en beneficio de la razón de Estado, lo que rompe de manera definitiva con las viejas tecnologías de poder soberanas.

Entendemos que éstas acciones institucionales que prohíben sujetos, resultan ineficaces, persecutorias y coercitivas, pero además sientan un precedente y construyen una representación social expulsiva ante la comunidad.

Por otro lado, la aparición de los "sujetos prohibidos" genera movimientos entre los aspectos contradictorios hacia adentro de las instituciones, de lo que emerge una grieta, una posibilidad de abordaje profesional con base en una perspectiva de derechos de las personas en la intervención. Aquí encontramos la oportunidad para el Trabajo Social de entender el marco de referencia de nuestra praxis, y las posibilidades de intervenciones fundadas que generen restituciones de derecho, no sólo en los ámbitos públicos, sino también en la creciente diversificación de movimientos sociales de resistencia al sistema descripto.

Bibliografia

Britos, Nora 'La trayectoria de la ciudadanía en Argentina. Derechos humanos y ciudadanía' (Universidad Nacional de Córdoba/ Escuela de Trabajo Social). 2003

Pincheira Torres, Iván: Del miedo y la seguridad; a las luchas ético/estéticas en el Chile de hoy. En Biopolíticas del Sur. Pág. 290.

Rainbow, P. & Rose, N.:. Biopower today. BioSocieties, London School of Economics and Political Science. vol. 1, pp. 195-217; (2006)

Segato Rita Laura, "La Nación y sus Otros, - Raza Etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad" Editorial Prometeo, Buenos Aires, 2007.

Segato, Rita Laura: "Contra-Pedagogías De La Crueldad"; Editorial:Prometeo, Buenos Aires; 2018.-

Carballeda, Alfredo J.M. "El enfoque de Derechos, los derechos sociales y la intervención del Trabajo Social" – Rervista Margen N° 82 – Octubre 2016

Arito, Sandra; "El análisis organizacional e institucional como herramienta para la formación académica y la intervención profesional"; Ponencia en XVII Seminario Latinoamericao de Escuelas de Trabajo Social ; Peru; 2001.-

Julia Ponzone, Silvana Garello: "La Concepción de sujeto presente en las políticas sociales neoliberales hasta nuestros días. Rupturas y Continuidades"; Ponencia IV Congreso Internacional de Políticas Públicas y Trabajo Social; UBA; Buenos Aires, Mayo 2011.-

La diversidad de género y la cuestión identitaria a través de la publicidad

María Soledad Alonso
alonsomasoledad@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: diversidad de género, identidad, publicidad

Resumen

La publicidad nos muestra ahora que es posible abordar la identidad como entidad constituida por una multiplicidad de identificaciones, que a partir de ellas podemos rescatar los segmentos de un todo, y así, al desplegarse en formas diferentes de sentir y de valorar, esas identificaciones constituyen la identidad, lo que uno es como "sujeto. La identidad está constituida por las descripciones de nosotros mismos con las que solemos identificarnos.

Está claro, entonces, que la identidad no es una "cosa fija" y preexistente, una especie de posesión del yo, sino más bien una descripción constitutiva del yo en el lenguaje. Y como los significados del lenguaje son de por sí inestables y fluidos, es posible hablar de "identidades en proceso" más que de identidades a secas. En estos procesos de construcción de identidades, las representaciones sociales que atribuye la diversidad de género contribuyen a la formación de significados, al descubrimiento de las diferencias y a la resignificación de determinadas acciones humanas. Se privilegia el género, por sobre el sexo, y se valora otra diferencia entre los hombres y las mujeres, calificada de "cultural" o "identitaria" y determinada por el lugar que ocupan en la sociedad.

Cuando en la Argentina (2010) se permiten los matrimonios entre personas del mismo sexo, ciertos sectores de la sociedad comenzaron a abrir sus mentes a otras posibilidades y a reconocer otras identidades. Cabe destacar que se utilizó la expresión *matrimonio igualitario* para hacer referencia a la reforma del Código Civil, porque se entendía, en una parte de la sociedad, que se trataba de la búsqueda de la igualdad entre sus habitantes. De esta manera, se van construyendo cambios en los grupos sociales, que se moldean a partir de vivencias cotidianas, que la sociedad va legitimando y que la publicidad se encarga de mostrar.

Así, este trabajo se orienta hacia el estudio de las modalidades con que la publicidad describe ciertos discursos en los que está implicada la valoración de género; y cómo se da la relación entre los relatos y los contextos sociales y culturales, en lo que parecería una muestra de apertura social.

Trabajo doméstico y prácticas de cuidado: ¿innovación o persistencia de representaciones sociales genéricas tradicionales?

Raúl Luis Arué
Facultad de Filosofía y Letras UNT.
María Gabriela Córdoba
cordobamg@gmail.com
IHPA – Facultad de Filosofía y Letras UNT.
Zulma Segura
CERPACU, Facultad de Filosofía y Letras UNT.
Exequiel Eduardo Arias
Facultad de Filosofía y Letras UNT.

Palabras clave: representaciones sociales, prácticas sociales, roles de género, ámbito doméstico.

Resumen

Desde el área de estudios de género del proyecto PIUNT H644/2 "Identidad, ciudadanía y diversidad cultural: sus prácticas y representaciones desde la mirada local", se han abordado temáticas en torno a las representaciones sociales de la masculinidad en prácticas sexuales, reproductivas y vinculares (Córdoba) y los procesos de etiquetamiento frente a la diversidad (Arué – Córdoba).

En esta ocasión, y poniendo el énfasis en las prácticas sociales y en las representaciones que las sustentan, hemos desarrollado una investigación que intenta replicar, en el ámbito local, un estudio realizado en Argentina por Catalina Wainerman (2007) -con antecedentes de exploraciones desarrolladas en las últimas décadas en diversas sociedades-, en torno a las rupturas y continuidades en las prácticas y roles de género desarrollados en el trabajo doméstico reproductivo frente a la masiva incorporación de la mujer al ámbito laboral y productivo.

En efecto, los estudios revisados dan cuenta de la persistencia de modelos tradicionales o, en el mismo sentido, de una "revolución estancada" en cuanto a la división del trabajo al interior del hogar y en referencia al trabajo reproductivo y el cuidado de los niños.

Y aunque las transformaciones en la economía y en el mundo laboral ponen en cuestión las representaciones tradicionales en cuanto a la definición de los roles de género, esa puesta en debate a nivel de las representaciones no parece tener un correlato en las prácticas concretas cotidianas que ocurren al interior de la familia. Esto trae aparejado un doble o triple rol en la mujer, pues a las acciones de cuidado y las responsabilidades domésticas al interior del hogar deben sumarles las responsabilidades propias del trabajo productivo.

En esta investigación, cuyo trabajo de campo se desarrolló fundamentalmente en la segunda parte del 2018 en nuestra provincia, en sectores urbanos y periféricos del Gran San

Miguel de Tucumán, se realizaron más de 80 entrevistas a uno de los miembros de familias nucleares completas con niños pequeños (al menos uno de no más de siete años). El propósito perseguido fue el de analizar los posibles cambios en los actores locales, respecto de las representaciones como de las prácticas concretas del trabajo doméstico, en un amplio abanico de situaciones que permitieran caracterizar los diferentes niveles socioeconómicos y distinguir entre hogares con un único proveedor y con dos proveedores.

En dichas entrevistas se abordaron, además de cuestiones que permitieran caracterizar al grupo familiar, preguntas concernientes a las diferentes responsabilidades asumidas por los miembros de la pareja en referencia a las tareas cotidianas y ocasionales del mantenimiento del hogar y del cuidado de los niños, las posibles ayudas que reciben, las actitudes de la pareja para las tareas mencionadas, las posibilidades de asumir responsabilidades frente a emergencias familiares, y las representaciones sociales construidas sobre los diferentes espacios del hogar.

Del análisis provisional hasta ahora realizado se observa que, a pesar de los cambios sociales acaecidos, los arreglos sociales binarios tienen aún efectos concretos y materiales en los tucumanos. La persistencia y la legitimación del modelo tradicional de representaciones sociales, que presenta al varón como proveedor y a la mujer como encargada de las tareas ligadas a la reproducción, continúa vigente en el imaginario de los entrevistados, fundamentalmente en aquellas familias de sectores menos favorecidos -aun cuando la mujer se encuentre incorporada al mundo laboral-, y en los hogares en donde el varón continúa siendo el único proveedor, en cualquiera de los diferentes niveles socioeconómicos pesquisados.

Los varones participan o muy poco o nada de las actividades domésticas cotidianas, es decir, se abstienen de cocinar, lavar platos, hacer las camas, poner la mesa, limpiar la casa, organizar la limpieza, lavar la ropa y planchar. Todas ellas son tareas marcadas por el género, a las que consideran como no masculinas. Esto no supone que sean las mujeres las que realicen esas tareas en su totalidad, ya que muchas son delegadas en los hijos mayores o en el servicio doméstico, aunque ellas continúan con el gerenciamiento y la responsabilidad de lo doméstico. La 'ayuda' masculina, cuando aparece en la casa, tiene un carácter eventual y está sujeta a las ganas del varón en cuestión. Es decir que los varones tienen opción de participar o no de las tareas del hogar, y, en caso de hacerlo, esa participación se da en grados diversos. Aquí es posible pesquisar cómo se cuelan las pautas culturales relativas a lo que es esperable y deseable por parte de un hombre en la vida social, ya que si el varón le otorga importancia a todas las actividades humanas que pertenecen simbólicamente al orden masculino, el *"corolario de esta consigna es que todo lo que pertenece al orden simbólico de lo femenino no es importante, y pone en peligro la construcción de la masculinidad"* (Almerás, 2000:95).

En los grupos familiares en donde ambos miembros de la pareja parental son proveedores, aunque sí se registra alguna modificación en la legitimidad de las representaciones sociales tradicionales, esto no se corresponde con prácticas concretas que

hablen de una igualdad en cuanto a las tareas del hogar. En la esfera privada, aunque la mayoría de los varones se refieren a sí mismos como co-protagonistas dentro del hogar y frente a la crianza de los hijos, el manejo práctico de la casa y el cuidado de los hijos continua siendo una responsabilidad femenina, carga depositada en las mujeres, aún en el caso de aquellas que salen a trabajar a tiempo completo.

Los varones aún se apoyan en la representación social de proveedor, lo que facilita para ellos una posición en el sistema de relaciones sociales de género que los exime de buena parte de las actividades ligadas con la crianza de hijos/as y de las responsabilidades domésticas, a causa de las prescripciones patriarcales del rol que tienen internalizadas.

La mujer es la que debe buscar cómo conciliar empleo y cuidado infantil, pues como hay un fuerte anclaje subjetivo de los roles patriarcales y de la representación mujer- madre la mayoría de estos varones no se preocupa por pensar un arreglo parental diferente. En estos casos los varones aparecen como "colaboradores" o como alguien que "ayuda" en relación a las actividades domésticas, aunque a causa de la "buena prensa" que hoy tiene la paternidad, los varones se presentan como "co-responsables" respecto a las tareas de cuidado y de atención de los niños, aunque las tareas ligadas a la salud de los niños, el tiempo disponible frente a los imprevistos o el acompañamiento de su incorporación a la escuela sigue recayendo mayoritariamente en la madre. Incluso en condiciones laborales flexibles, los varones optan por comportamientos tradicionales de género, a pesar de disponer de recursos en términos de tiempo o de dinero.

Por otro lado, en cuánto a los espacios del hogar, si bien en la mayoría de las entrevistas se sugirió que no había espacios propiamente "femeninos" o "masculinos" si surge una tendencia a asociar lo propiamente de la mujer a la responsabilidad de la realización de las tareas del hogar (como acción o supervisión de la realización de las tareas) mientras que los espacios masculinos se asocian a la posibilidad de desarrollar actividades de recreación que los "aparten" de las preocupaciones del mundo laboral: jugar con los hijos, ver TV, jugar a la "play", desarrollar "hobbies", etc.

Por lo antes dicho, es posible afirmar que, en nuestro contexto local, los modos de inserción de los varones al interior del hogar y de la vida familiar no han sido equitativos en relación con los modos de inserción de las mujeres en la vida laboral en el ámbito extra-doméstico.

Bibliografía

Almerás, D. (2000). Procesos de cambio en la visión masculina de las responsabilidades familiares. En Olavarría, J. y Parrini, R. (eds.). *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia*. Santiago, Chile: FLACSO-Chile/Universidad Academia de Humanismo Cristiano/Red de Masculinidad.

Arué, R. y Córdoba, MG. (2017) "Somos mucho más que dos..." En torno a las identidades de género y los sistemas de clasificación binarios." en Bosso, C. y R. Nader. *Antropología siglo*

XXI, cruce de saberes V: identidad, inclusión, exclusión. San Miguel de Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

Córdoba, MG. (2011). Sexualidad e Identidad(es) masculinas en las relaciones de género. Una mirada local. En Meler, I. (comp) *X Jornadas Internacionales de Psicoanálisis y Género*. Buenos Aires: APBA.

----------. (2016). Maternidad y sexualidad femenina desde los mandatos patriarcales. Presentado en XVII Jornadas de Filosofía del NOA: Filosofía y razón crítica en el Bicentenario. Tucumán, 22 y 23 de septiembre de 2016.

Faur, E. y Jelin, E. (2013). Cuidado, género y bienestar. Una perspectiva de la desigualdad social. Revista Voces en el Fénix 23, 4-2013, 110-116. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas. Plan Fénix.

Faur, E. y Tizziani, A. (2017). Mujeres y varones entre el mercado laboral y el cuidado familiar. En Faur, E. (comp). *Mujeres y varones en la Argentina de hoy. Géneros en movimiento*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Wainerman, C. (2002). *Familia y trabajo. Prácticas y representaciones*. Cuaderno del CENEP Nº53. Buenos Aires: CENEP.

----------. (2007). Conyugalidad y paternidad ¿Una revolución estancada? En Gutiérrez, M. *Género, familias y trabajo: rupturas y continuidades. Desafíos para la investigación política*. Buenos Aires: CLACSO.

Educación Sexual Integral y Construcción de ciudadanía Sexual

Bruno Eduardo Bazán
Brunoebazan88@gmail.com
UNT

Palabras Clave: educación, sexualidad, ciudadanía, dispositivo.

La educación sexual de la población se considera un tema fundamental para nuestra sociedad en los últimos años. El Estado moderno construyó sobre la sexualidad un dispositivo que, mediante múltiples acciones permiten, prohíben, regulan, legitiman y/o vulneran distintos aspectos de la sexualidad humana.

El objetivo del presente trabajo es analizar los límites y posibilidades de la ley 26.150 de la ley Educación Sexual Integral como política pública en Argentina. Para ello proponemos pensar qué tipo de educación sexual se busca implementar en el país, que significa la implementación en las aulas y cual el vínculo posible entre el Programa estatal de educación sexual y la construcción de Ciudadanía Sexual.

Para ello analizaremos en un primer momento, la particular disposición del Estado-Nación de regular la arista sexual de las ciudadanías. Luego expondremos algunas representaciones sobre la Educación Sexual Integral en el sistema educativo argentino, y una reflexión sobre el potencial de la ESI para la construcción de una ciudadanía sexual plena.

La regulación estatal de lo sexual

La sexualidad fue desde siempre un aspecto de la esfera social sobre el cual en mayor o menor medida se legisló. La relación entre sexualidad y poder tuvo gran importancia a lo largo de la historia de la humanidad bajo distintas configuraciones, llegando a formar en el presente un conjunto de medidas que ordenan, clasifican, promueven, prohíben y permiten múltiples acciones referidas a lo sexual en las acciones individuales y colectivas.

Es por ello que en las democracias del mundo desde principios del siglo XX se han desarrollado grandes movimientos de lucha por reivindicaciones sobre el género y la sexualidad. Los movimientos feministas dieron el puntapié inicial para denunciar la desigualdad social y naturalizada a la que la forma de ver al mundo occidental las sometía. La diferencia entre hombres y mujeres fue puesta en debate con reclamos centrales como el derecho al voto de las mujeres y el derecho de recibir igual remuneración por igual trabajo, marcando así los primeros pasos de una larga lista de derechos vulnerados que buscan ser reconocidos por el Estado y por la sociedad en general. Los movimientos de diversidad sexual continuaron la lucha de las feministas y tomaron gran parte de sus discusiones.

Una imagen ingenua sobre los feminismos y los movimientos de diversidad sexual podría suponer que existe una intención manifiesta de estos grupos de ciudadanos por legislar mediante las instituciones estatales todas las aristas de su vida sexual. Otra mirada posible requiere indagar cómo y porqué estos movimientos han considerado necesario el

reconocimiento ante Estado de sus derechos sexuales y reproductivos, de sus formas de entablar vínculos amorosos y familiares, de sus expresión es de género, a sabiendas de que en realidad existe ya sobre todas las sexualidades un entramado de medidas visibles e invisibles que el Estado lleva adelante.

Para reflexionar sobre esta realidad creemos oportuno comenzar nuestro análisis sobre el vínculo entre ciudadanía y sexualidad esbozando los siguientes interrogantes: ¿por qué el sexo o la sexualidad es relevante para la sociedad en general y para el Estado en particular?, ¿por qué un conjunto de individuos tiene o siente que tiene la necesidad de reconocimiento por parte del Estado de su identidad sexual?, ¿ es la sexualidad un asunto político desde su surgimiento o es un asunto sobre el cual se han ejercido actividades políticas.

Teniendo en cuenta estos interrogantes, la analítica sobre la sexualidad que expone Michel Foucault en el tomo I de *Historia de la sexualidad, la voluntad de saber (2002)* nos parece un aporte interesante.

El mérito más claro del primer tomo *La Voluntad del saber* es haber logrado afirmar de modo categórico que el sexo o en general la sexualidad no es algo oculto o desconocido, algo de lo que no se haya hablado nunca en la historia, sino más bien que todo lo relacionado con lo sexual forma parte de un constructo social que en las civilizaciones occidentales ha llegado a ser un asunto de gran envergadura. Al proponerse llevar a cabo un estudio que logre determinar cómo funciona el régimen de *poder-saber-placer* que sostiene el discurso sobre la sexualidad humana, Foucault centra su análisis entre los siglos XVII y XIX.

Los estudios de género y diversidad sexual han posicionado a este libro como un clásico, puesto que tiene la claridad de mostrar aquello que desde los movimientos de feministas y LGBT se pretende evidenciar, esto es, que el mundo social ha inscripto sobre la sexualidad una compleja red de poder que en sus vertientes institucionales ha llegado a generar reacciones adversas y violentas para toda forma de disidencia sexual.

Nos remitiremos a Foucault y a su búsqueda de análisis de los discursos sobre la sexualidad. Para comenzar, resulta necesario remarcar dos aspectos generales de su planteo.

En primer lugar, siguiendo a Edgardo Castro (2011,p 116), es importante detenernos en la noción de dispositivo. Foucault emplea este término para hablar sobre el poder, con el objeto de mostrar los vínculos entre los discursos y las formas concretas, es decir, entre lo dicho y lo no dicho. Castro rastrea cinco acepciones que conviene tener presente cuando empleamos el término dispositivo:

El dispositivo como una *red de relaciones* entre elementos heterogéneos.

El dispositivo como una *noción que ayuda a establecer la naturaleza del nexo entre lo dicho y no lo dicho*.

Foucault emplea el término también para denominar a una formación tal que cumple una *función estratégica en un momento determinado*.

Otra sentido en el que se puede definir a un dispositivo es *por su origen*.

El dispositivo se puede entender también como un *proceso de sobre determinación funcional*.

La Educación Sexual en Argentina

El sistema educativo argentino desde su surgimiento está ligado al objetivo fundamental de construir una Nación que acompañe al Estado, de sentar las bases de un pueblo, es decir, de homogeneizar las diferencias. Se crea bajo la impronta Moderna Occidental, y en términos de Foucault, como parte del dispositivo de la sexualidad que permite afianzar los controles sobre los niños y las niñas, ajustar el entramado de reglas que marquen lo permitido y lo prohibido, y que sostienen el sistema sexo-genero- deseo de la heterosexualidad obligatoria.

En el año 1882, por directiva de Faustino Sarmiento se lleva adelante el Primer Congreso Pedagógico en nuestro país. Los referentes políticos de época participaron de dicho encuentro:

"Los delegados fueron convocados para discutir sobre el estado de la educación, los medios para impulsar su progreso, el influjo de los poderes públicos en su desarrollo y el estudio de la legislación educativa. Así planteados parecen poco polémicos pero existieron tres áreas de duro debate: la intención de secularizar la educación, el papel adjudicado a la sociedad civil, el Estado Nacional y las provincias en la dirección del sistema educativo, y las orientaciones pedagógicas."

Las actas de este congreso fueron considerados un hito, y sirvieron de base para la ley 1420 de Educación común que se firmó en 1884. La estructura del sistema educativo, de educación común y gratuita, representó un tema de gran importancia precisamente porque el objetivo era poder homogeneizar a la población según los criterios de "cultura" hegemónicos de la época. El Estado Argentino incipiente necesitaba "un pueblo" que construya la Nación y una de las tareas centrales para ese objetivo era el control y "formación" de las infancias.

Desde aquel primer encuentro en donde se delinearon la forma de "la escuela argentina", hasta la sanción de la ley de Educación sexual integral han pasado muchas cosas. Resulta un logro importantísimo el hecho de tener una ley de educación que propone la integralidad de la construcción de conocimiento, el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, y que tiende a entender la mirada inclusiva.

Podríamos decir que el espíritu de la ley de educación sexual integral atenta contra el espíritu de normalización que se encuentra en la base de nuestras instituciones educativas, y ahí reside una de las tensiones fundamentales al momento de promover la implementación. En este sentido, la ESI marca un quiebre, una crisis de paradigma, y representa en lo formal e institucional un camino completamente nuevo a recorrer. Como toda crisis de paradigma, es decir, de nuestra forma de ver al mundo, los escenarios que se presentan son múltiples, "las problemáticas" que surgen a partir de pensar la sexualidad desde su integralidad exceden a los planteos mismos de la ley de educación sexual integral. Abrir en la escena pedagógica una mirada deconstructivista, con sus consecuentes posicionamientos epistemológicos, representa un desafío para todos. La ley nos pide, a todos nosotros, a generaciones completas criadas bajo la educación sexual del currículo oculto, bajo el paradigma biologicista y patologizante, que enseñemos en las escuelas otros modos de concebir la sexualidad. Está claro que el camino para enseñar lo que uno no sabe, y más aún, aquello que nos han enseñado a callar, negar e

invisibilizar no puede darse de un modo direccional, no puede representar sino en primera instancia un escándalo moral, un desafío personal, y un nuevo ámbito de reflexión para transitar.

El desafío de una plena implementación de educación sexual integral representa a su vez el desafío de construir una nueva pedagogía, basado en el reconocimiento de todas las personas como sujetos de derecho y pero para adentrarnos en esa tarea primero tenemos que desandar gran parte de lo aprendido.

Bibliografía

Amoros, C. "presentación (que intenta ser un esbozo del Status questionis" en Feminismo y Filosofía, Madrid, 2000. Pp88.

Butler, Judith, Deshacer el género, Barcelona, Paidós, 2006.

El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad, Bs As, Paidós, 2007.

Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo", Bs As, 2002.

Castro, Edgardo, *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores,* Siglo Veintiuno, 2011.

DE SOUSA SANTOS, Reinventar la Democracia- Reinventar el estado. Bs. As, CLACSO, 2006.

Educación Integral De La Sexualidad. Aportes Para Su Abordaje En La Escuela Secundaria. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Presidencia de la Nación. UNFPA," Porque cada persona es importante", 2007

Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad- 1. La voluntad de saber.* Argentina, Siglo Veintiuno, 2008.

-La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto, Siglo Veintiuno, 20015.

Mouffe, Chantal, *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. Bs. As, Paidós, 1999.*

Morgade, G. (Coordinadora). (2011) Toda educación es sexual. Buenos Aires, La Crujía,

Jones, Daniel; Figari, Carlos; Barrón Lopez, Sara. *La producción de la sexualidad*, Bs. As, Biblos, 2012.

Segato, Rita (2011): "Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial" en Bidaseca, Karina y Vazquez Laba, Vanesa (comps.) Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina. Buenos Aires: Ediciones Godot.

Scharagrodsky, Pablo (2006): "Juntos pero no revueltos: la Educación Física mixta en clave de género" en Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. Tras las huellas de la educación física escolar en Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 18801950. Buenos Aires, Prometeo.

Péchin, Juan (2013): "De la indicación de 'perversiones' por parte de la(s) norma(s) a la 'perversión'política de la (a)normalización: ¿sujetxs de deseo como sujetxs de derecho?" en Revista LesOnline, Vol. 5, Nro. 1, junio, pp. 47-60.

Los cosmopolitismos del nuevo Humanismo

María Eugenia Bestani
mariu.bestani@gmail.com.ar
Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras

Palabras clave: cosmopolitismo, emergente, periférico, global

Resumen

Este trabajo analiza el desarrollo del concepto de cosmopolitismo, tomando como punto de partida su origen, para seguir con las sucesivas reinterpretaciones dentro del debate teórico, hasta llegar a las definiciones que buscan abarcar las complejidades del presente.

Partiendo del sentido clásico del vocablo, el término proviene del griego *kosmos* -mundo- y *polis* -ciudad-. Se remonta, según todas las genealogías, a Diógenes el Cínico, quien se autoproclamaba "cosmopolita", o sea, "ciudadano del mundo". Se puede pensar que se trata de una persona que está "más allá de los vínculos y de los prejuicios locales (o nacionales) y es sensible a problemas o cuestiones que trascienden el propio lugar de nacimiento o la dimensión de la vida de todos los días" (Mellino, 2008:175). Esta acepción seguirá presente en la definición moderna del término, impulsada por le Iluminismo Kantiano.

En el presente, el avance de los procesos de globalización, reducción de las distancias, la percepción de un orbe cada vez más interconectado y el amplio desarrollo de los medios de comunicación han estimulado la reflexión sobre un cosmopolitismo emergente.

Pero, ¿de qué tipo de cosmopolitismo estamos hablando?; ¿qué puede caracterizar una práctica de creación cosmopolita?

En el meduloso capítulo que cierra el libro *La crítica poscolonial - Decolonización, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios poscoloniales* (2008), Miguel Mellino propone una respuesta estos interrogantes. Allí alude a la afirmación de Timothy Brennan (desarrollada en su libro *At Home in the World*, 1992):

> ...en un primer momento, y en especial en el interior de los estudios culturales y de los estudios poscoloniales, el término cosmopolitismo no apuntaba tanto a su redefinición en cuanto "categoría analítica" sino a la "proyección normativa" de algunas afirmaciones celebratorias: la agonía (cuando no la muerte) del Estado-nación en el gobierno de las lealtades primordiales, la condición de transculturación o de hibridización de algunos grupos contemporáneos, la multipertenencia de diversos sujetos o culturas (en particular migrantes, exiliados, prófugos, intelectuales) y el desarrollo de la posmodernidad (Brennan, 1992: 1)(2008:170)

Mellino menciona los aspectos que están presentes en la noción de cosmopolitismo "en su acepción ideal": distanciamiento, reflexividad, desarraigo, no pertenencia, y compromiso con lo universal. Dadas estas características, se lo ha considerado el término en contraposición

con lo "local" o "el local". También, estos componentes hicieron que se lo identificara con el paradigma del intelectual occidental modernista (o vanguardista), extraterritorial, de las primeras décadas del S. XX: Gertrude Stein, James Joyce, Ezra Pound, T.S. Eliot, Joseph Conrad, D.H. Lawrence, etc.

Muchos han sido los pensadores que definieron al cosmopolitismo en su versión tradicional, pero como apuntamos, hoy el término está siendo reconsiderado en vistas a una nueva sensibilidad humanista. Se trata de un cosmopolitismo, fruto de la multietnicidad y el multiculturalismo, del trans-nacionalismo que considera las "posibilidades de una 'globalización desde abajo', sobre el desarrollo de movimientos 'antisistémicos' de alcance global o, precisamente, cosmopolita." (Mellino, 2008:174).

Esta "nueva sensibilidad cosmopolita", o lo que Mellino llama "cosmopolitismo emergente" o "cosmopolitismo con rostro humano" se desarrolla en general más a la medida del hombre en estado de vulnerabilidad (del migrante, diaspórico, exiliado) que con respecto al tradicional (el voluntariamente desterritorializado), quitándole el "aura" (W. Benjamin) de idealismo que había rodeado esta noción durante la experiencia moderna occidental.

El historiador Bengalí (1948-) Dipesh Chakrabarty habla de "cosmopolitismos periféricos". Mellino, por su parte, en el texto ya citado, presenta su posición mencionando una genealogía de autores que trabajaron críticamente el concepto, y quienes, a su vez, propusieron nuevos calificativos para dar nombre al nuevo cosmopolitismo.

> Si atendemos a lo que John Clifford ha denominado 'cosmopolitismo discrepante', al 'glocalismo ético', auspiciado por John Tomlinson, al 'cosmopolitismo vernáculo' promovido por Homi Bhabha y Dipesh Chakrabarty, al 'cosmopolitismo multisituado' de Bruce Robbins o el 'cosmopolitismo crítico' de Paul Rabinow, no resulta difícil de intuir que la tentativa de estos autores es democratizar -por decirlo así- lo más posible los significados y el alcance de este concepto. (Mellino, 2008: 179)

Retomando el pensamiento de Homi Bhabha, en el Capítulo 5 de su libro *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos* (2013), observamos cómo (tomando como ejemplo a los personajes ficcionales del escritor indo-caribeño V.S. Naipaul) define a los cosmopolitas "vernáculos", y nos dice Bhabha: "actúan en la intersección de distintas tradiciones culturales, revelando formas híbridas de arte y vida nunca antes vistas dentro de los mundos discretos de las culturas o lenguas únicas. (2013: 93)

La contrapartida de este cosmopolitismo vernáculo no es lo "local", como se consideró anteriormente, sino el "cosmopolitismo global" contemporáneo, con su cara más deshumanizada. Así lo define Bhabha:

> El cosmopolitismo global es un cosmopolitismo de prosperidad y privilegios relativos, fundado en ideas de progreso, que guarda complicidad con las formas de gobierno neoliberales y las competitivas fuerzas del libre mercado. Este concepto de "desarrollo" global confía en los poderes virtualmente ilimitados de la innovación tecnológica y las comunicaciones globales. Sin duda, ha realizado intervenciones útiles en economías y

> políticas estancadas, controladas por el Estado, y le ha dado el primer empujón a muchas sociedades hasta entonces sumergidas en la corrupción burocrática, la ineficiencia y el nepotismo.
>
> Los cosmopolitas globales de esta ralea por lo general habitan "comunidades imaginarias", construidas de valles de silicio y campus de software, si bien se ven cada vez más obligados a enfrentar el mundo carcelario de los call-centers y el trabajo a destajo que impone la tercerización en el exterior…. Celebra de buena gana un mundo de culturas y pueblos plurales ubicados en la periferia, siempre y cuando produzcan saludables márgenes de ganancia dentro de las sociedades metropolitanas…afirman gustosos su compromiso con la "diversidad", siempre y cuando la distribución demográfica de la diversidad se nutra fundamentalmente de inmigrantes económicos educados (ingenieros en sistema, técnicos médicos y empresarios, antes que refugiados, exiliados políticos o pobres). Mientras elogia la "cultura del mundo" o los "mercados del mundo", esta clase de cosmopolitismo se mueve con rapidez y de manera selectiva de una isla de prosperidad a otro nuevo terreno de productividad tecnológica, prestando de modo conspicuo menor atención a la desigualdad persistente y la pauperización que produce este tipo de desarrollo desigual y desparejo. (Bhabha, 2013: 95)

El cosmopolitismo vernáculo, según Bhabha (al que Julia Kristeva va a denominar "cosmopolitismo herido") mide el progreso global desde la perspectiva de las minorías, se trata del "derecho a la diferencia en la igualdad", que puede articularse desde el lugar de las minorías nacionales como desde el de los migrantes globales y tiene que ver "con prácticas políticas y elecciones éticas" (2013: 98)

Bhabha nos remite al filósofo francés Étienne Balibar (1942-), quien sugiere que "este derecho a la diferencia no demanda la restauración de una identidad cultural o grupal originaria (o esencialista), tampoco considera que la igualdad sea la neutralización de las diferencias en nombre de una 'universalidad' de derechos cuya implementación queda a menudo sujeta a las definiciones ideológicas e institucionales de qué puede considerarse 'humano' en un contexto político o cultural específico" (2013: 98)

Para lograr la propia identidad nacional y comunitaria debemos sostener nuestro derecho a escribir, a poetizar en un mundo de borramientos, cada vez más globalizado. Supone la necesidad de examinar nuestra adscripción a una ciudadanía simbólica, a los propios mitos de origen y pertenencia.

Los caminos no son directos, muchas veces se descubre la propia experiencia en el sonido existencial de otros escritores, en la identificación y la fuerza de la metaforicidad de otros sucesos, otras historias, otros paisajes nacionales e internacionales.

Sin duda, esta revisión de una nueva sensibilidad cosmopolita busca afanosamente la dimensión humana en la historia, restituir la voz a los subalternos, ofrecer, a decir de Bhabha, "una noción Benjaminiana de la historia".

Bibliografía:

Bhabha, Homi (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manatial.
Bhabha, Homi (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos*. Bs. As: Siglo Veintiuno.
Chakrabarty, Dipesh (2008). *Al margen de Europa*. Barcelona: Tusquets.
Grimson, Alejandro (2011). *Los límites de la cultura*. Bs. As: Siglo Veintiuno Eds.
Mellino, Miguel (2008). *La crítica poscolonial. Descolonización, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios poscoloniales*. Buenos Aires: Paidós.

La construcción de ciudadanía en el marco de la lucha feminista. El colectivo de mujeres del Valle de Tafí y la respuesta estatal a sus demandas

Camila Corrales Morales
camilacorralesmor@gmail.com
Victoria D. Fernandez Almeida
vdfernandezalmeida1@gmail.com
Blas Sanchez Ovadilla
sanchezovadilla@live.com
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: feminismo- comunidades indígenas- acceso a justicia

Introducción

Los movimientos feministas en Argentina –en el marco de un extendido y potente proceso de construcción colectiva de ciudadanía-, tuvieron la virtud de inscribir sus demandas en la agenda política hegemónica, irrupción que arrancó políticas públicas estatales (Ley de Protección Integral a las Mujeres o la reciente Ley Micaela), destinadas a desactivar prácticas sociales violentas hacia las mujeres, habilitando caminos que batallen por garantizar la concreción plena y efectiva de todos sus derechos.

No obstante, indagamos si tales mutaciones político-jurídicas en el Estado, se plasman también en la realidad cotidiana de las mujeres de la provincia de Tucumán, en particular, en la vida de las mujeres del Valle del Tafí.

Buscamos identificar planteos de grupos humanos desaventajados (atravesados por diferencias de género, raza y clase), que vivencian avasallamientos a sus derechos.

Si bien percibimos un consenso social creciente para deconstruir los mecanismos sociales machista, nos preguntamos acerca de las instancias adoptadas por las mujeres que habitan **territorios no necesariamente urbanos y de baja o nula intensidad de organización y movilización (comunidades originarias de Tucumán),** a la hora de denunciar para prevenir, erradicar y sancionar violencias sufridas por razón de su género.

Específicamente, exponemos testimonios de mujeres que residen en la zona del Valle del Tafí (Tucumán), al momento de denunciar hechos de violencia perpetrados contra ellas. Registramos cómo se direccionan institucionalmente, y qué tipo de abordaje da el Estado, así como también qué instituciones u organismos intervienen, y cómo juegan las diferencias de género/raza/clase. Señalamos niveles de organización adoptados por las mujeres de las comunidades originarias de esta zona.

Por último, para poder realizar este abordaje que mencionamos, adoptamos una metodología de entrevistas no participante sobre tres mujeres integrantes de las comunidades originarias.

Resultados

Un factor común en cuanto al abordaje del Estado, y que las mujeres de estas comunidades reconocen como primer facilitador de una intervención es la policía, sin embargo, en el relato se manifiesta que esta institución es reacia a intervenir. Como relata Margarita Mamaní (cacica comunidad indígena de El Mollar) por ejemplo:

> "muchas veces las comisarías no les reciben la denuncia y que deben bajar 110 km para llevar la denuncia al Observatorio de la Mujer (Centro de Salud)"

En otras oportunidades lo que sucede en Amaicha del Valle es que:

> "La orientadora legal sostiene que no le toman la denuncia. No las toman en serio, les dicen que no tiene sentido que no la va a sostener o que convive con el agresor, en cierta forma terminan haciendo que desistan de la denuncia. Sin un argumento fuerte simplemente sosteniendo que no valía la pena", o también "si van solas o están mal formuladas las denuncias no les reciben, por lo gral piden ayudan a la orientadora legal de la comunidad que las ayude".

De modo excepcional, se presentan situaciones como la de la comunera tafinista que pudo acceder a la justicia porque el hijo de su ex esposo es policía federal. Fue quien la acompañó a la comisaría de Tafí del Valle y -según sus palabras- *"obligó"* al resto de sus compañerxs policías a que le reciban la denuncia. *"Él les dijo que ya no era posible que yo pase lo mismo, la madre de ellxs se ha tenido que ir a Buenos Aires por las violencias"*. Después de recibida la denuncia por el Comisario, demoraron dos días en trasladarlo a su ex esposo a Monteros, donde estuvo detenido por dos meses. La fiscalía y el juzgado intervinieron efectivamente.

Es interesante resaltar lo informado por Margarita, quien evidencia que ser mujeres y comuneras en El Mollar es un factor de riesgo: "*[Sufrimos] hostigamientos, calumnias, injurias, golpes, violencia". [Si bien] "hay una ley que nos ampara como pueblo, igual recibimos atropello cuando defendemos nuestros territorios".*

En este contexto adverso, las mujeres presentan notas:

> "Ante organismos del Estado, judiciales y nacionales (INADI y oficina de Derechos Humanos de Tucumán)". "Las presentaciones que hicimos no obtuvimos respuesta alguna".

Por tal motivo, se sienten violentadas por el mismo Estado ante las denuncias por violencia doméstica que llevan a cabo, pero que no le dan curso y las archivan.

Esto va de la mano con la situación que se vive en el municipio de Tafí del Valle ya que, no existen políticas públicas efectivas tendientes a garantizar los derechos de las mujeres. No hay ningún programa u oficina, dentro del área de desarrollo social de la Municipalidad, que trabaje sistemáticamente con cuestiones de violencia de género.

En el caso de Amaicha:

"Ahora lo que hay es el CAJ, es una oficinita en la casa de la comunidad, se cercaban el trabajador social y la abogada a repartir folletos, esto desde marzo, aún no sabemos cómo funcionan, tienen horario de oficina, pero nose que tan real será ese horario", se entiende que el CAJ funcionar como un Centro de Acceso a la Justicia atendiendo y orientando en múltiples reclamos.

En cuanto a los espacios de participación, podemos notar que en el caso de El Mollar las mujeres originarias (150) están organizadas en el Consejo de Mujeres; no obstante, es débil la vinculación ellas tienen con espacios feministas del Gran San Miguel de Tucumán: "surgen cuestiones económicas que nos dificulta a veces participar y marchar en las grandes ciudades".

En TafÍ del Valle se creó un grupo llamado "Red de Mujeres Tafinistas" (2009), que funcionaba con la referente Mercedes Fernández, quién es psicóloga social y docente, y otras compañeras que ayudaban a aquellas mujeres que sufrían violencia de género. Pero, dado que su trabajo fue siempre ad honorem, y por la difícil realidad económica del país el grupo se terminó desarticulando. Mercedes nos cuenta que hay un "simulacro" de que sí existe una oficina que se encarga de recibir a las mujeres que sufren violencia, pero no hay un espacio designado para ello ni persona que trabaje en la ejecución: "Políticamente, no estuvo la decisión ni la intención de crearla".

En la comunidad de Amaicha del Valle "los espacios de mujeres que se formaron son espacios de mujeres de afuera, porque no conocen las demandas de las mujeres de las comunidades, al ser gente foránea los locales no se acercan aparte como son actividades de concientización, las mujeres difícilmente. Colectivo de Mujeres de Amaicha, hacen charlas y actividades de concientización, no concentran demandas de las comuneras".

Del testimonio de ellas conocimos que existen muchas otras mujeres que sufren violencia y no se animan a realizar las denuncias pertinentes. "Hay mucha violencia de género, en todas partes aquí… los hombres se creen muy machistas. La toman a la mujer como objeto de ellos".

Conclusión

Percibimos que, si bien la "cuarta ola" feminista es un proceso histórico y un fenómeno político que concretiza la ciudadanía de las mujeres en nuestra región, tal impacto positivo en los derechos no es igual en las comunidades indígenas. En donde las mujeres siguen siendo violentadas por un Estado que se encarga de perpetuar prácticas tendientes, entre otras cosas, a dificultar el acceso a justicia -sobre todo- en los casos de violencia de género.

Es necesario un proceso en el que se logre articular políticas públicas eficaces para el Valle del Tafí, teniendo en cuenta sus propias particularidades como: la no urbanización y la baja intensidad de organización y movilización.

Para llegar a ese objetivo, consideramos, que es fundamental democratizar y decolonizar los espacios de poder del Estado. Junto a ello, la comprensión de existencia de un movimiento feminista que sea "amplio", abarcativo de todos aquellos grupos subalternos: mujeres

indígenas, campesinas, afrodescendientes, etc. Porque son actores colectivos e importantes que están reconstruyendo la teoría social.

Bibliografía

Carrizo Bonetto, Angelica,2007. DESCOLONIZANDO EL FEMINISMO DESDE Y EN AMÉRICA LATINA.

Casas, L. J. (2016, septiembre 17). Las cuestiones de género a 22 años de la reforma de la constitución. Los derechos sexuales y los derechos (no) reproductivos. *#Agenda de Género(s).* Pg. 2. Recuperado de http://www.agendadegeneros.com.ar/academico_2016-11-16_Laura_Julieta_Casas.html

Castro-Gómez S. & Grosfoguel (compilad.) (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. *Siglo del Hombre Editores*. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf

Cook, R. & Cusack, S. (2010). Estereotipos de Género. Perspectivas legales transnacionales. *Pro Familia*. Recuperado de https://www.law.utoronto.ca/utfl_file/count/documents/reprohealth/estereotipos-de-genero.pdf

Davis, A.; Fraser & N.; Alcoff, L. (2018, enero 27). Necesitamos un feminismo para el 99%. *LATFEM, Periódico Feminista*. Recuperado de http://latfem.org/necesitamos-un-feminismo-para-el-99-por-eso-las-mujeres-haremos-huelga-este-ano/

Deza, S. (2018, noviembre). Nadie Nace Para Ser Madre. *Revista "Sociales en Debate"*. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/socialesendebate/article/view/3346/2743

Encuentro [canalencuentro] (2017, octubre 18). Historias debidas VIII: Rita Segato (capítulo completo) - Canal Encuentro [Archivo de Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=kMP21R_MQ1c

Espíndola, A. M. (2009). "Crisis y Porvenir de la Representación Política Moderna" (Capítulo 3), en Crisis y Vitalidad de la Representación Política Moderna en los Regímenes Políticos Occidentales Actuales. Con especial referencia a América Latina y Argentina. 1989-2009. *1ª Ed. Colección TESIS*. Facultad de Filosofía y Letras (UNT).

Pateman, C. (1995). El contrato sexual. Editorial Anthropos. Coedición con Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa (México). Impreso en España.

Sanchez Ovadilla, B. (2016, octubre). El Derecho A Participar. Manifestaciones Políticas En Comunidades Originarias. Pueblo Amaicha Del Valle. En Moris L. y Suárez Larrabure D. (Comp.). XVII Congreso Nacional y VII Latinoamericano de Sociología Jurídica, Nuevos Escenarios Latinoamericanos. Debates Sociojurídicos en el Marco del Bicentenario. *Sociedad Argentina de Sociología Jurídica – SASJU.* Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (UNT). Tucumán. Recuperado de http://www.sasju.org.ar/interfaz/blog_nivel_3/145/archivos/blas-sanchez-ovadilla.pdf

Segato, R. L. (2016). La guerra contra las mujeres. Traficantes de sueños. Colección de libros: Mapas. Madrid, España. Recuperado de https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf

Segato, R. L. (2018). Contra- pedagogías de la crueldad. *Prometeo Libros Editorial*. Argentina.

Svampa, M. (2010). Movimientos Sociales, Matrices Socio-Políticos y Nuevos Escenarios en América Latina. *Working Papers 01 / 2010*. Universität Kassel. Recuperado de https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2010110334865/OWP_Working_Paper_2010_01.pdf;jsessionid=D7FCF0166D421149377C49893898254F?sequence=1

Svampa, M. (2018, noviembre). Si las izquierdas tienen posibilidad de reconstruirse en América Latina, tienen que incorporar dos elementos claves la crítica socioecológica y la crítica al patriarcado. *Onteaiken (Boletín N° 26).* Pg. 104. Recuperado de http://onteaiken.com.ar/ver/boletin26/onteaiken26-08.pdf?fbclid=IwAR1azsmBgfDPYCLOA4FsXcjdYIudO-kDq77t7AAT6cgnT1pm2bZ9cOlMAC8

Vázquez Laba, V. y Páramo Bernal, M. (2013). MUJERES SUBALTERNAS ANTE LOS SERVICIOS DE SALUD EN LA REGIÓN NOROESTE ARGENTINO, Medicina y Salud. Revista electrónica.

Subjetividades digitales

José Luis De Piero
jldp1989@gmail.com
INVELEC – CONICET – UNT

Palabras Clave: Identidades – subjetividades – comunicación mediada por computadoras – ciberdiscurso juvenil

Resumen

El presenta trabajo tiene como objetivo proponer un entrecruzamiento entre los conceptos de subjetividades, identidades y aquellas manifestaciones que se producen en los entornos telemáticos o digitales. Dicho entrecruzamiento intentará mostrar como en las construcciones identitarias o subjetivas actuales, la digitalización de los procesos de interacción humana juega un papel importante a la hora de la construcción de las subjetividades juveniles, particularmente en lo relacionado a las interpretaciones de las relaciones global/local y público/privado.

Para ello, en primera instancia, abordaremos teóricamente los conceptos planteados, en segundo lugar, realizaremos un análisis de caso a partir de una situación comunicativa particular en el ciber-espacio y, finalmente, presentaremos las conclusiones propias al respecto de la pertinencia del trabajo con el concepto de subjetividades digitales.

La palabra "identidad" reúne una vasta bibliografía que intenta cubrirla, desde sus acepciones más metafísicas, hacia aquellos que lo homologan al de "cultura" como si constituyeran una especie de unidad inapelable. Estos conceptos son productos de prácticas humanas de categorización, de inclusión y exclusión de elementos dentro de conjuntos: obtenemos una serie de palabras para clasificar a las personas, a las producciones, a las acciones y tenemos la necesidad de que todo cuando experimentamos encaje en alguna de esas categorías, (Grimson, 2011, p. 12). Estas nociones han cristalizados y se han vuelto categorías reales porque en nuestras prácticas las usamos de esa manera, existen porque le damos existencia en la práctica.

A lo largo de la historia, el concepto de identidad ha variado desde concepciones más *hard* donde se la considera como un absoluto homogéneo, para dar lugar a concepciones más *soft*, privilegiando la identificación (el proceso) por sobre la identidad (el resultado). Estas concepciones, no obstante, han estado relacionadas y equiparadas muchas veces a las ideas de cultura, territorio o sociedad, homogeneizando a todos los miembros enmarcados por estos conceptos, dejando de lado categorías como la diferencia, la heterogeneidad o la desigualdad.

Una preocupación que nos mantiene trabajando desde hace unos años es la configuración de lo que denominamos, en su momento, las representaciones de "identidades" juveniles, materializadas en prácticas discursivas del ciberespacio. Apelamos al plural para marcar como

no existe una sola identidad, pero sí guarda cierto esencialismo en que los sujetos tiene la posibilidad de "sujetarse" a una manifestación particular de las posibles. En este sentido, concebimos las identidades tal como las plantea Giddens (1991, 75-81) como un "proyecto reflexivo que cada persona observa de sí misma y va tejiendo a lo largo del tiempo."

Consideramos que estas conceptualizaciones son pertinentes y adecuadas para el trabajo con materiales del ciberespacio donde los "proyectos reflexivos" encuentran espacios particularmente adecuados para manifestarse. Los marcadores simbólicos que son portadores de los rasgos distintivos de cada construcción identitaria encuentran una plétora de posibilidades de manifestación por la abundancia de códigos que allí se emplean. Es por eso que en internet encontramos una innumerable cantidad de lo que se llaman "tecnologías del yo", es decir, mecanismos mediante los cuales los sujetos se narran a sí mismos. Estas no son nuevas, incluyen también a las cartas, los diarios personales y otras formas de registrar las experiencias de la propia construcción personal. Lo novedoso es la cantidad de plataformas y la posibilidad de combinar distintos códigos semióticos para volverlas más ricas, creativas e interesantes.

Esta última observación nos permite abrir el panorama para la observación de lo que sucede en el mundo web, y es que la configuración de identidades juveniles en la actualidad no depende sólo de los rasgos presentados, sino que hay que considerarla a la luz de los medios donde estas identidades se discursivizan.

Pero resulta que cuando hablamos de las manifestaciones de las subjetividades en el ciberespacio, estamos en el ámbito de la denominada "Comunicación mediada por tecnologías (Thurlow, Lengel & Tomic, 2004). Para estos autores, toda manifestación posible de la subjetividad se daba sólo en términos de palabra escrita. No obstante, esta forma de comunicarse ha generado producciones "hiperpersonales" donde la intimidad es lo comunicable.

Retomando lo planteado anteriormente sobre la comunicación mediada por computadoras, Marwick (2010) propone considerar la identidad como un producto entre lo público y lo privado y como una estrategia de auto-marketing. Nos llama la atención el concepto de identidad como un "trabajo emocional inmaterial", empleada por el autor para describir el manejo de la auto imagen en la web. Nos resuena aquí lo que Bonvillani (2009, p. 72) recupera de Castoriadis de que el "proyecto de autonomía es indiscoiablemente individual y social, porque el carácter social del hombre hace que deba articular su libertad con al de los otros.

Para pensar la identidad en línea, hemos considerado en otro trabajo (De Piero, 2015) y reformulado en 2017 que las identidades en línea se manifiestan o se materializan en hipertextos conformados por cuatro elementos nucleares: (1) los enunciados explícitos sobre el yo que los usuarios montan en distintas plataformas en el ciberespacio; (2) el tamaño que ocupan estos espacios en lo que denominamos, siguiendo a White & Le Cornu (2011), "residencia digital", es decir, la cantidad de sitios y cantidad de producciones o posteos

subidos a esos sitios; (3) las prácticas y usos que hacen de estas plataformas en términos de conexiones, lo que permite determinar la extensión de esa residencia y su relación con otras comunidades pudiendo ubicarlo dentro de un mapa de usuarios y (4) las prácticas de inclusión y exclusión que lo vuelven parte de ciertas comunidades y que permiten a otros usuarios formar parte de esa comunidad (o no).

Por su parte, las subjetividades son, a decir de Bonvillani, una categoría que contiene a la identidad, construida socialmente pero no determinada de manera absoluta. Esto implica que la subjetividad aparece en la "procesualidad de su despliegue permanentemente requeridos el uno por el otro, son "inherentemente" necesarios" (Bonvillani, 2009, 97). Entiende que son "un modo de ser y estar en el mundo: la subjetividad política es la piel subjetiva que vive la experiencia de encuentro/desencuentro con los otros que plantea la vida en común." (Bonvillani, 2012, p. 200).

Pensamos así nuestra hipótesis original del trabajo en la que mencionábamos a los videoblogs de YouTube como productos generados dentro del marco de las culturas juveniles como entornos configuradores de identidad. Estas identidades no son totalmente auténticas, sino que, al mismo tiempo, están cuidadosamente editadas para parecer auténticas. De esta manera, si bien entendíamos al sujeto en su contexto, existe en nuestra conceptualización una perspectiva de determinismo social que concuerda más con esta percepción de una identidad dentro de las posibles de la que los usuarios podían elegir.

Consideramos entonces pertinente mencionar que para un abordaje adecuado de las subjetividades en el ciberespacio es necesario atender a las tensiones que plantea la autora y recoger, en la medida de las posibilidades, no sólo los productos discursivos, sino también las narrativas, las experiencias, la pasionalidad y el cuerpo, ya que la exhibición de las corporalidades y de la intimidad se vuelven un rasgo propio de la comunicación mediada por computadoras.

Además, es necesario incorporar fundamentalmente la dimensión política, sin la cual es impensable la subjetividad. Más aun considerando que la literatura que trabaja estas conceptualizaciones deja de lado toda perspectiva política como si los jóvenes que habitan el ciberespacio no tuvieran forma de compromiso. Es necesario entender que sus producciones discursivas, que encajan con la noción de "ciberdiscurso juvenil" propuesta por Palazzo (2010), dentro de cuyos rasgos destacamos los de la desfachatez, la antinormatividad y la persistencia de un presente constante a-histórico. Estos rasgos son reflejo de una forma de transitar la realidad, y, particularmente, la realidad digital. No son elecciones ingenuas, sino que reflejan un posicionamiento al respecto de las formas de ser y de decirse en el mundo.

Del mismo modo, la antinormatividad, la desfachatez y demás rasgos implican una forma de acción colectiva juvenil, una forma de subvertir los estándares adultocéntricos.

Finalmente, si entendemos a la identidad como una dimensión de la subjetividad (Bonvillani, 2009), debemos entender que el "hipertexto identitario" al que hicimos referencia anteriormente debe ser nutrido también de las pasionalidades, los cuerpos y los contextos

socio-históricos en los que estas producciones discursivas tienen lugar para poder recién entonces pensar en una primera pincelada de lo que podríamos denominar subjetividades digitales.

De algo estamos seguros: los jóvenes en el ciberespacio han encontrado un entorno adecuado para desarrollar prácticas discursivas y no discursivas que les permiten tomar la palabra, decirse a sí mismos, narrarse y ubicarse ante los otros. Es un espacio de construcción de luchas, de encuentros y desencuentros que no puede ser desoído. Los investigadores, si nos permitimos separarnos de ciertas preconcepciones y torcemos algunas definiciones hasta sus últimas consecuencias, podremos pensar en el ciberespacio como en una continuación o proyección de la vida cotidiana y entender que los jóvenes han ganado la posibilidad de pararse ante los demás. Como afirma Ranciere (2007, p.40)

> "Dado que los plebeyos se han convertido en seres de palabra, no hay otra cosa que hacer que hablar con ellos"

Referencias

Bonvillani, A. (2009). Tesis doctoral: Subjetividad política juvenil. Estudio comparativo en jóvenes cordobeses de procedencias sociales contrastantes. Córdoba: Inédito.

Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría "subjetividad política": una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En C. L. Piedrahita, Á. Díaz Gómez, & P. Vommaro, Primer número de la Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas: Subjetividades Políticas: desafíos y debates latinoamericanos (págs. 191 - 202). Bogotá: Magisterio.

De Piero, J. L. (2015). Identidad(es) Digital(es): propuesta de análisis desde el discurso. En C. Bosso, & R. F. Nader, Antropología Siglo XXI, Cruce de saberes IV: identidad, inclusión, exclusión (págs. 218-224). San Miguel de Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Tucumán.

Giddens, A. (1991). Modernity and Self-Identity. Cambridge: Polity.

Grimson, A. (2011). Los límites de la Cultura. Críticas de las teorías de la identidad. Buenos Aires: Siglo XXI.

Marwick, A. E. (2010). Status update: celebrity, publicity and self-branding in Web 2.0 [Tesis doctoral]. Nueva York: Universidad de Nueva York.

Palazzo, M. G. (2010). La juventud en el discurso: Representaciones sociales, prensa y chat. San Miguel de Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Tucumán.

Rancière, J. (2007). La distorsión: política y policía. En J. Rancière, El desacuerdo. Política y Filosofía (págs. 35-60). Buenos Aires: Nueva Visión.

Thurlow, C., Lengel, L., & Tomic, A. (2004). Computer Mediated Communication: Social Interaction and the Internet. London: Sage.

Vínculos de poder y la Mujer en nuestra Sociedad tucumana, algunas apreciaciones

Fátima Figueroa Suárez
martinicaa@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT
Mariela Beatriz Gerez
marielabgerez@hotmail.com
Dirección de Jóvenes y Adultos – Ministerio de Educ. Tucumán

Palabras clave: Mujer – Violencia – Género – Sociedad - Interdisciplinariedad

Introducción

El presente trabajo busca ser un aporte para trabajar contenidos en el aula utilizando el principio de la interdisciplinariedad, entendida como una dimensión que invita a desarrollar una actitud de apertura al dialogo, respeto, humildad y prudencia ya que valora un trabajo en equipo con profesionales de distintas disciplinas, desde esta línea de trabajo, el tema del rol de la mujer en la sociedad actual es abordado desde las Ciencias Sociales, fundamentados desde los elementos antropológicos y psicológicos y desde los elementos epistemológicos.

El abordaje del problema, es llevado a cabo desde los aportes de distintas líneas de pensamiento que trabajan con objetos de estudio como el espacio geográfico, la vida cotidiana, etc. a partir de principios explicativos como la multiperspectividad, la multicausalidad y la diversidad. Estos conceptos son abordados en las Ciencias Sociales desde la dinámica de la construcción entendida desde una noción más compleja, donde los actores sociales (personas, empresas, instituciones, familia) se materializan a través de decisiones en una realidad social que le imprime características distintivas.

Es así que trabajar sobre el tema del rol de la mujer desde la óptica de las Ciencias Sociales, nos brinda una oportunidad para abordar la complejidad de las relaciones sociales y comprender que se construyen en un espacio con una historicidad.

Proyecto Nosotras Valemos…y Mucho!

Esc. Nocturna Lidoro Quinteros Municipio Banda del Río Salí"

> La violencia de género es un problema que está instalado en nuestra sociedad y causa daño a todos los integrantes, debido a que se da en un ambiente privado como es la familia y éste debería ser un espacio de confianza.
>
> La violencia de género en nuestro país y nuestra provincia, al igual que en todos los países es un fenómeno que se da independientemente del grado de desarrollo, afecta a mujeres de distintas clases sociales; es muy complejo y, por tanto, muy difícil de erradicar.

En nuestra Escuela, como miembros activos y participantes, como alumnas del Programa "Ellas Hacen[405]", planteamos problemas relacionados con la violencia de género.

Por esta razón decidimos trabajar sobre esta problemática que afecta a tantas mujeres en la actualidad.

La escuela se encuentra ubicada en la Ciudad de Banda del Río Salí uno de los centros urbanos más importantes de la Provincia de Tucumán, posee una población aproximada de 60.069 habitantes según el último censo de Población de 2001. A su vez nuestra escuela cuenta con una numerosa población femenina, por lo que decidimos trabajar sobre el tema porque nos afecta y forma parte de nuestra vida.

De acuerdo a los antecedentes de trabajo proponemos los siguientes objetivos para desarrollar a lo largo del proyecto:

De acciones solidarias:

Formar de "***Grupos de Acción***", integrados por docentes, alumnas, miembros de la Comunidad, concientizar a las mujeres del Municipio sobre la violencia de género.

Creación de una Oficina de información y difusión sobre la Mujer y sus problemáticas.

Promover micro emprendimientos para las mujeres que atravesaron experiencias de violencia de género y lograr así la independencia económica.

De acciones curriculares

- Identificar los rasgos sobresalientes de la violencia de género.
- Leer y comprender la Ley Nº 26.485 de Protección Integral para la Violencia contra las Mujeres y los derechos de la mujer.
- Romper con el círculo vicioso de la violencia familiar transmitida de padres a hijos.

Fortalecer la autoestima tanto de las participantes como de las destinatarias

Planteamiento de Hipótesis

La problemática de violencia de género en nuestra comunidad puede ser condicionada por:

La falta de Educación sobre violencia de género en las Instituciones educativas, agrava el problema del desconocimiento en la ciudad de Banda del Río Salí.

El problema de violencia de género tiene como trasfondo la falta de autoestima, falta de independencia económica y de vivienda propia.

Marco Teórico

Se considera violencia o maltrato doméstico: *"un patrón de conductas abusivas que incluye un amplio rango de maltrato físico, sexual y psicológico, usado por una persona en una relación íntima contra otra, para ganar poder o para mantener el abuso de poder, control y autoridad sobre esa persona."*(Walker. L, 1999)

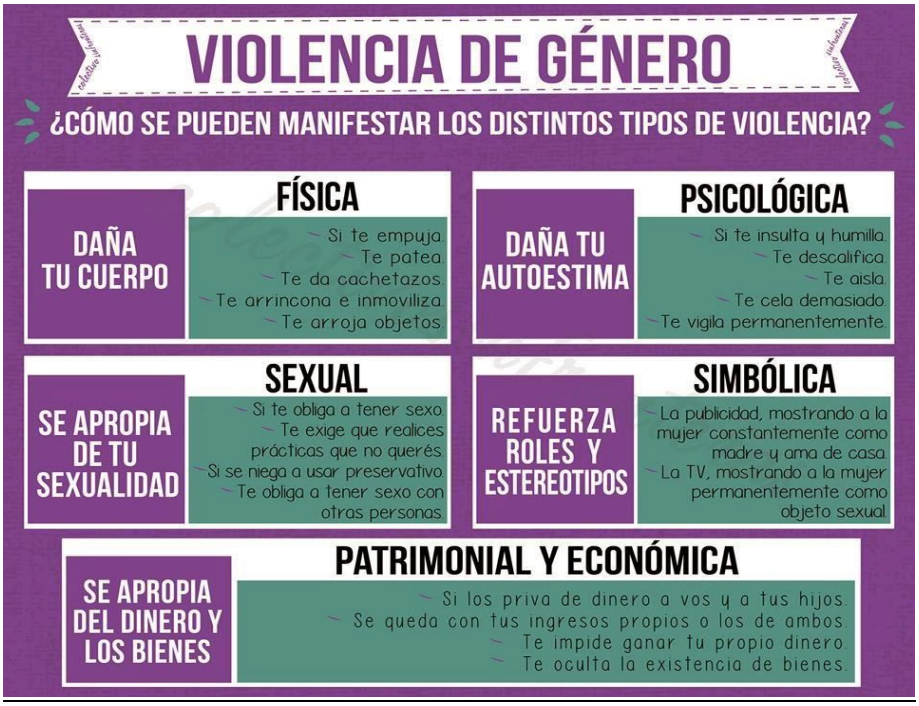
405 Programa "Ellas Hacen" Es una iniciativa enmarcada en el programa Ingreso Social con Trabajo "Argentina Trabaja". Está destinada a 100 mil mujeres, capacitarse, y terminar sus estudios primarios y/o secundarios. Ellas Hacen dará prioridad a aquellas que atraviesan una situación de mayor vulnerabilidad y las mujeres víctimas de violencia de género.

La Ley Provincial N° 12.569 define la **violencia familiar** como *"toda acción, omisión, abuso que afecte la integridad física, psíquica, moral, sexual y/o libertad de una persona en el ámbito del grupo familiar, aunque no configure delito". La presente Ley también se aplicará cuando se ejerza violencia familiar sobre la persona con quien tenga o haya tenido relación de noviazgo o pareja o con quien estuvo vinculado por matrimonio o unión de hecho".*

Por su parte, la Ley Nacional Nº 26.485 define la **violencia contra las mujeres** del siguiente modo: *"Se entiende por violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal."*

La Ley Nº 26.485 reconoce distintos tipos de violencia contra las mujeres, así como las modalidades o ámbitos en que los que se manifiestan esos tipos de violencia.

Tipos de Violencia



Fuente: Observatorio de Violencia contra las Mujeres del Consejo Nacional de las Mujeres

Actualmente la violencia de género se considera una violación de los derechos humanos, no obstante tener conocimiento de dicho problema no significa que (Labrador. F. J; Rincón. P; de Luís. P y Fernández-Velasco. R 2004):

La Violencia de género es la principal causa de disminución de calidad de vida, daño y muerte para la mujer, presentando efectos secundarios importantes en la familia, la comunidad y la economía, sin olvidarnos de los efectos directo en la víctima. Puede aparecer de maneras muy variadas, por ello no es posible establecer un patrón fijo (Labrador et al. 2004.

Características de las Víctimas de Violencia de Género:

Walker. L (1984) formulo el Síndrome de la Mujer Maltratada para describir las secuelas psicológicas que producía la violencia de género, indicando que las mujeres se adaptan a la situación incrementando su habilidad para afrontar los estímulos adversos y minimizar el dolor. Presentan distorsiones cognitivas como la minimización, negación o disociación, pueden llegar a cambiar la forma en que se ven a sí mismas, a los demás y a la realidad, presentando una autoestima por debajo de la media (Echeburúa. E y Corral. P 1998).

Muchas de las mujeres víctimas de violencia presentan las siguientes características:

Personas con baja autoestima.

Sentimientos de culpa y vergüenza.

Dependencia económica de su pareja.

Escasa red de recursos y apoyos.

En algunos casos, el comportamiento inhibido de las mujeres y su falta de reacción ante el maltrato, debe interpretarse como una estrategia de afrontamiento pasiva destinada a proteger su vida y no debe tomarse como un síntoma depresivo típico, ni como un indicador de que las mujeres están a gusto con la situación de maltrato. (Follingstad. D 1988).

Mitos acerca de la violencia contra las mujeres

- Las mujeres maltratadas padecen alguna enfermedad mental: las mujeres maltratadas necesitan una ayuda psicológica tras padecer la violencia

- Los hombres que agreden a sus parejas están enfermos o son alcohólicos: el maltrato se aprende culturalmente, aunque el alcohol u otras sustancias puedan provocar una violencia más continuada.

- Las mujeres maltratadas si quieren pueden dejar a su agresor: el hombre intenta someter a la mujer a todo lo que él diga, separándola de su familia y amigo.

- El problema de la violencia de género esta exagerado: las agresiones en el ámbito familiar es una de las causas que generan más lesiones en las mujeres.

- Es normal que hombres y mujeres peleen: la violencia de género es un abuso de poder y superioridad del hombre hacía la mujer.

- La violencia de género es un problema de las clases bajas: la violencia de género se da por el simple de hecho de ser mujer, por lo que toda mujer está expuesta a ella. (Yasmina de Cea Jiménez, 2012).

Las características de la mujer, su rol actual y sus dificultades en nuestra comunidad

El planteo de distintas preguntas en nuestro trabajo áulico, nos brinda la oportunidad de estimular la mirada sobre la forma en que nos vemos, ¿quiénes somos como mujeres?, cual es nuestro rol en este mundo globalizado, esta metodología tiene que ver con el proceso de concientización y que en este accionar educativo, promovemos una actividad reflexiva que nos invita al trabajo comunitario y a la organización de acciones concretas, materializadas

posteriormente en charlas, en talleres y obras teatrales. La propuesta nos motiva a pensar sobre posibles soluciones, desde nuestro entorno, definido por condicionamientos culturales y sociales.

Para trabajar en el aula, tomamos como eje uno de los actores sociales de las ciencias sociales, como lo es los sujetos sociales que intervienen en el entramado social.

El trabajo con otras instituciones, abrió la posibilidad de abordar la compleja situación de la problemática de violencia de género, realizando acciones concretas para poner en situación de aprendizaje, hacia una comunidad mayor, aulas taller donde se trabaje con una especialista, abogada del Observatorio de la Mujer, reflexionando sobre esta problemática que nos afecta como mujeres e indicando todas aquellas dudas sobre los pasos que debe realizarse ante una denuncia por violencia de género. También se realizaron obras de teatro, para concientizar sobre un flagelo creciente.

Conclusión

El trabajo nos muestra una realidad que afecta a la mujer, en su vínculo familiar, social y laboral, el desconocimiento y el aislamiento son factores que potencian este flagelo. Desde nuestro rol como docentes, trabajar estos temas en el marco institucional, nos brinda la posibilidad de mirar a ese "Sujeto estudiante que busca ser más" (Freire, 1983), con ejercicios pedagógicos que abran puertas, donde hagamos esfuerzos por salir de una mirada "desmoralizadora" del otro, de miedo y de estigmatización, de que ser violentada es por "algo". Queremos, construir puentes, que nos permitan reconocer a cada uno, al barrio donde vivimos, a las familias de donde nos relacionamos, es necesario que se desprendan estos lugares de conocimientos y saber que es importante escuchar, confrontar con otros saberes, sino ¿cómo enseñar, cómo formar sin estar abierto al entorno geográfico, social de los educandos? (Freire, 1999). Estos son puntos de encuentros, y si se quiere puntos de partida, para la construcción de nuevas realidades y de relaciones más sanas, donde las dificultades y las imposibilidades sean temas de trabajos en la escuela, para la superación y la construcción de lo alternativo.

Bibliografía

ADEPACI (Asociación Civil Argentina en Defensa del Paciente) "Violencia de Género en Argentina: Leyes de Protección".

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) Grupos de apoyo para mujeres afectadas por violencia: Manual de agendas para el trabajo grupal / ACNUR. (2010).

Ángeles Álvarez Álvarez (2002) "Guía para Mujeres Maltratadas". España.

Artículos de Revistas especializadas: "La Violencia de género no se detiene en la Argentina. Por Daniela Blanco dablanco@infobae.com

Consejo Nacional de la Mujer (2006) "Para que los Derechos de las Mujeres no se queden en un papel". Convención sobre la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra la Mujer CEDAW.

Bolton, P. (2006) "Educación y Vulnerabilidad": experiencias y prácticas del aula en contextos diferentes. 1° edición Bs As. Ed. Crujía.

Dirección General de Coordinación de Políticas de Género. ¿Qué es la violencia familiar?. Buenos Aires. Argentina.

Hernández López, R. "Modelo de Taller de Ayuda a Mujeres Maltratadas".

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Material Audiovisual Explora – Las Ciencias en el Mundo Contemporáneo – Ciencias sociales. "Mujeres en Latinoamérica".

La Escuela Secundaria y la construcción de ciudadanía: el voto joven en Tucumán

Claudia Adriana Ferreiro
claudia.ferreiro@filo.unt.edu.ar
María Paulina Cerisola Moreno
paucermo@gmail.com
Néstor Adrián Amado
nadrianamado@outlook.com
Facultad de Filosofía y Letras - UNT

Palabras clave: escuela secundaria - ciudadanía - voto joven - participación

Resumen

> La democracia es un régimen político que permite a la sociedad elegir a sus gobernantes a través de la realización de elecciones periódicas, libres, limpias y competitivas. En esta instancia, elegir y ser elegido es un derecho político de todo ciudadano y una responsabilidad cívica ineludible. Sin lugar a dudas, el derecho de todo ciudadano a emitir su voto es uno de los actos más sublimes de todo régimen democrático, y esto es así porque es el instrumento a través del cual la sociedad puede libre y periódicamente participar en la determinación de la orientación política general mediante la designación de sus representantes o mediante la votación de aquellas propuestas que les sean sometidas a su consideración. (Abboud y Busto, 2013, p.20)

La Ley de Ciudadanía Argentina N° 26.774 promulgada el 1° de noviembre de 2012, constituye un nuevo paso en el proceso de construcción de ciudadanía al ampliar el derecho a votar, aunque voluntariamente, a jóvenes con 16 años cumplidos[406]. Más conocida como ley de voto joven, constituye una ampliación de los derechos políticos a esta franja etaria, dado que no solo les ofrece la posibilidad de ejercer una mayor influencia en la agenda política sino también ser parte de la toma de decisiones en este terreno (Mateos y Moral, 2006). Además, como lo señalan Cereijo y Tejerizo (2014), se presenta como una herramienta que apunta a quebrantar estigmatizaciones y avanzar hacia situaciones más igualitarias.

La literatura empírica sobre el voto joven en nuestro país todavía es incipiente. Desde una mirada agregada, Torre (2016) describe las principales características de la implementación del voto joven en las elecciones generales legislativas de 2013, posterior a la sanción de la ley, para los distritos de Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe. Encuentra que 20% de los jóvenes de 16 y 17 años participó efectivamente en las elecciones.

Estimaciones propias[407] señalan que la participación de los jóvenes en las elecciones nacionales, esto es, los menores votantes con relación a los electores menores en 2013 es 56%, en promedio para los circuitos electorales de nuestro país. Luego, en las elecciones generales

406 El voto es obligatorio a partir de los 16 años, pero su incumplimiento no presenta sanciones para los menores de 18 años como tampoco para los mayores de 70 años.
407 En base a datos proporcionados por la Cámara Nacional Electoral (CNE).

de 2015 se incrementa a 59% para en 2017 disminuir a 51%. Cabe notar la mayor importancia de la elección de 2015 y su esperada mayor participación donde se elegía presidente y vicepresidente a diferencia de las de 2013 y 2017 para diputados nacionales.

Para el caso de Tucumán, la participación electoral de jóvenes de 16 y 17 años en las elecciones de 2015 es 52%. Además, sabemos que un 60% de estos están contenidos en la escuela secundaria y tienen una participación electoral estimada de 64%. Luego, el 40% de nuestros jóvenes que no se encuentran en la escuela secundaria tuvieron una participación electoral de 10%.

Los objetivos de este trabajo son analizar la visión que construyen los estudiantes de educación secundaria de Tucumán sobre el voto joven con respecto a su participación social y educativa y reflexionar sobre el rol de la escuela secundaria en la construcción de ciudadanía.

Los destinatarios de nuestro trabajo de campo, son adolescentes/jóvenes que asisten a la Escuela Secundaria.

Para caracterizar a esta población, nos valemos de los aportes de Rascovan (2012) cuando explica el término adolescencia desde tres grupos de rasgos a saber:

-Dimensión biológica: denominada pubertad: se producen cambios físicos notorios. En algunos grupos sociales, dichos cambios posibilitan el Ingreso al mundo sociocultural: "adolescencia" (sociedades occidentales); con sus distintos ritos de "iniciación" a lo largo de la historia.

-Dimensión psicológica: se produce un marcado proceso de búsqueda: sobre la propia identidad ¿….quien soy…? Además, dicha etapa se atraviesa de modo conjunto con tres tipos de duelos que realizan los adolescentes: del cuerpo infantil, de sus representaciones acerca de los padres de la infancia y de su propio rol de niño.

-Dimensión sociológica: se realiza una distinción por edades (adolescentes-jóvenes): los que crean, recrean o copian formas culturales que se distinguen de otros grupos sociales. De modo metafórico, se menciona tres formas de "verlos": juventud dorada, juventud blanca y juventud gris.

El corpus empírico de este trabajo corresponde a 1.440 estudiantes encuestados en 39 escuelas seleccionadas aleatoriamente en 2016[408], de los cuales 957 señalan haber votaron en las elecciones presidenciales de 2015, esto es, una participación electoral de 66,5%. En particular, los jóvenes de 17 años presentan una participación de 58,8% mientras que aquellos de 18 años 71,5%, ambos de 16 y 17 años en la elección de 2015, respectivamente. La participación electoral en la provincia de Tucumán fue de 82%.

Entre los estudiantes que votaron, 52% son mujeres, 85% concurren a escuelas de un ámbito urbano, 67% de los estudiantes asisten a escuelas de gestión estatal y 78% de ellos no trabaja. Por su parte, aquellos estudiantes que no votaron presentan un perfil similar a los que

408 La información que se toma para el desarrollo de este trabajo de investigación son en el marco del proyecto PIUNT H/525 aprobado por la Secretaría de Ciencia Arte e Innovación tecnológica de la Facultad de Filosofía y Letras.

lo hicieron, que se confirman con pruebas estadísticas formales. Además, es interesante destacar que de los estudiantes que manifiestan trabajar, en su mayoría votaron (69%).

Los estudiantes que señalan tener padres y madres con nivel educativo superior (universitario y no universitario) son los que presentan mayor participación electoral en comparación a aquellos estudiantes que no votaron. Incluso, una mayor relevancia de la madre antes que del padre en la decisión de votar o no. Desde una mirada demográfica, los departamentos de la provincia con menor densidad poblacional tienden a presentar mayor participación electoral juvenil.

Otro rasgo que destacamos de los estudiantes que votaron es su mayor participación en las redes sociales (43%) y en las actividades deportivas, recreativas y culturales (36%). En menor medida participan en organizaciones religiosas (12%), en organizaciones barriales y comunitarias (5%) y agrupaciones políticas (4%).

Por su parte, los estudiantes que señalan formar parte de agrupaciones políticas presentan un mayor nivel de participación electoral (90%), seguidos por aquellos que lo hacen en organizaciones barriales y comunitarias tales como ONG y Fundaciones (74%).

De la amplia y variada oferta de actividades que propone la escuela, las deportivas, recreativas y culturales (32%) son las que presentan un mayor nivel de participación–en los estudiantes encuestados que votaron. Además, los estudiantes que intervienen particularmente en las actividades de comunicación (radios, revistas, otros) y en el centro de estudiantes son los que tienen la mayor participación en las elecciones de 2015, 77% y 73%, respectivamente.

Desde el análisis de contenido, mediante el método comparativo constante, de las respuestas a ¿Qué opinas sobre el voto a los 16 años?, los resultados señalan que 58% de los jóvenes tucumanos escolarizados manifiestan estar en desacuerdo con el voto joven mientras que el 33% de acuerdo. Solo el 9% de los estudiantes no contesta, no sabe o no tienen opinión.

Para los estudiantes que manifiestan estar de acuerdo con la medida, las categorías construidas a partir de las unidades de significado dan cuenta de las siguientes cuestiones:

El derecho a poder elegir y a la libre expresión; a ser escuchados; con capacidad de decidir; derecho a participar mediante el ejercicio del voto; a sentirse parte de la vida política; a votar como una instancia de aprendizaje; a votar con consciencia/responsabilidad/educación; muy pocos estudiantes manifestaron desinterés por la política o haber asociado la respuesta a características propias de la adolescencia como ser la madurez

Por su parte, los estudiantes en desacuerdo con la medida manifiestan no estar capacitados, preparados, listos ni tampoco saber (32%) seguida por considerarse inmaduros, no ser conscientes ni entender (15%). Luego, señalan no estar informados e interesados (10%). También, refieren a la medida como un intento de obtención de votos y el clientelismo (9%), se consideran influenciables y fácilmente manipulables (9%), se muestran en desacuerdo en general (9%) y al hecho de ser aun jóvenes y menores para votar (9%). Finalmente, algunos

jóvenes refieren a la consistencia que la medida no tiene (4%) y la falta de responsabilidad de los jóvenes ante el voto joven (3%).

Estos argumentos son consistentes con la concepción de ciudadanía de estos jóvenes estudiantes, *conciencia de derechos, sentido de pertenencia y participación social* (Amado, 2017), que no los ubica en un papel de meros electores sino en ciudadanos socialmente responsables como para votar responsablemente, que al menos no los diferenciaría de aquellos jóvenes de 18 años (Hart y Atkins, 2011).

Las ideas elaboradas por los estudiantes con respecto al voto son consistentes con las dimensiones propuestas por Rascovan (2012) acerca de los rasgos de la adolescencia. En cuanto a la dimensión psicológica se infiere desde *"Sentirse capaces y con derecho a elegir, a expresarse libremente, a ser escuchados, con capacidad de decidir"*; la dimensión sociológica desde expresiones tales como el "*derecho a participar, a sentirse parte de la vida política, a votar como una instancia de aprendizaje"* y la dimensión biológica a través de *"votar con consciencia o al haber asociado la respuesta a características propias de la adolescencia como ser la madurez*"

Se señala la importancia de la escuela secundaria en tiempos donde su papel es puesto en tela de juicio. Sin embargo, para los estudiantes es un organizador social, el lugar donde eligen estar (Ferreiro, Cerisola y Zabala, 2017).

El desafío de la escuela de hoy es abordar el aprendizaje de la participación ciudadana y democrática principalmente a través del centro de estudiantes y de las redes sociales.

Nuestros hallazgos sugieren no solo diferencias significativas en la participación electoral de jóvenes incluidos en la escuela secundaria de aquellos que no lo están. En palabras de Bacher (2016) refiere a ciudadanos libres, educados e informados, iniciados en el camino de la emancipación, capaces de incidir en y transformar sus comunidades a diferencia de aquellos que no están en la escuela, que pierden el acceso al conocimiento, es decir, a las herramientas que les permiten ejercer plenamente sus derechos y deberes.

Por ello, después de 13 años de obligatoriedad de la educación secundaria, no podemos dejar de reconocer la importancia que tiene en la formación ciudadana, especialmente como escenario de posibles prácticas democráticas en la que todos los jóvenes tienen el derecho a *ser* parte.

Bibliografía

Abboud, J.A. y Busto, J.M. Coords. (2013) *El voto joven y los nuevos desafíos electorales en la Argentina*. Buenos Aires: Konrad Adenauer Stiftung.

Amado, N. (Septiembre 2017). Los jóvenes secundarios de Tucumán nos cuentan lo que para ellos es "ser ciudadano". Una lectura preliminar. En *Innovación y Calidad. Desafíos y Oportunidades*. Primer Congreso Internacional de Educación, Ministerio de Educación de Tucumán, Tucumán, Argentina.

Bacher, S. (2016): *Navegar entre culturas. Educación, comunicación y ciudadanía digital*. Buenos Aires: Paidós.

Cereijo, N. y Tejerizo, J. (Septiembre 2014). La incidencia del voto joven en su primer experiencia histórica. *XI Congreso Nacional y IV Congreso Internacional sobre Democracia Ciencia Política*. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.

Ferreiro, C., Cerisola, P. y Zabala, A. (Octubre 2017). La Escuela Secundaria: escenario de aprendizaje de la ciudadanía. En *X Jornadas de Investigación en Educación*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Hart, D. y Atkins, R. (Enero 2011). American Sixteen- and Seventeen-Year Olds Are Ready to Vote. *The Annals of The American Academy (AAPSS). 633*, 201-222. DOI: 10.1177/0002716210382395

Mateos, A. y Moral, F. (2006). Comportamiento electoral de los jóvenes españoles. *Revista de Estudios de Juventud, 85*, 51-65. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/comportamiento_electoral_de_los_jovenes_espanoles_completo.pdf

Rascovan, S. (2012) *Los jóvenes y el futuro*. Buenos Aires: Noveduc.

Rodríguez, D. (2016). *Voto Joven: ¿Ciudadanía plena o mera elección?* (Tesis de grado). Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.

Torre, I. (Marzo de 2016). Espíritu adolescente: El voto joven en la Argentina. Elecciones Legislativas de 2013. *Documento de Trabajo N°150*. Buenos Aires: CIPPEC.

Relevamiento de medios comunitarios y populares argentinos. Avances de una experiencia de investigación[409]

Eva Fontdevila

Por decisión de las cátedras, investigadores e investigadoras que integran la Red Interinstitucional de Comunicación Comunitaria y Popular (RICCAP), se encuentra en desarrollo desde 2018 un relevamiento de los servicios de radio y televisión de carácter comunitario, popular alternativo, cooperativo y de pueblos originarios.

La definición de realizar la investigación supone un compromiso de las universidades públicas con el sector comunitario de los servicios audiovisuales, a partir del análisis de sus realidades, y en particular en un contexto de parcial parálisis de la aplicación de la LSCA, la primera norma democrática que regula estos servicios y que en un movimiento histórico y político inédito le dio entidad como medios legales a los del sector sin fines de lucro.

Si bien en nuestro país registramos un crecimiento de la investigación sobre los servicios de comunicación audiovisual (SCA) denominados comunitarios, populares, alternativos, cooperativos y de pueblos originarios aún no existe en Argentina un relevamiento que dimensione exhaustivamente el universo empírico al que nos referimos cuando hablamos de ellos. Esta tarea tampoco fue encarada suficientemente desde el Estado ni desde las organizaciones de la sociedad civil.

Este proyecto se propone relevar la existencia y principales características -organizacionales, legales, tecnológicas y de producción local- de las radios y televisoras de este tipo.

Este trabajo plantea cruces entre las perspectivas teóricas dedicadas tanto a las políticas de la comunicación, como al derecho a la comunicación, la ciudadanía comunicativa y la comunicación comunitaria. Sintéticamente, consideramos que el desarrollo y fortalecimiento de este tipo de emisoras contribuyen a la democratización de las comunicaciones, en contraposición a la histórica tendencia a la concentración de la propiedad y la centralización de la producción de contenidos del sistema audiovisual argentino.

Complementariamente, suponemos que se trata de espacios estratégicos para el ejercicio de la ciudadanía comunicativa, en tanto posibilitan el derecho a la libertad de expresión de diversos actores sociales generalmente marginados o estigmatizados en los medios masivos. De acuerdo con los marcos interpretativos internacionales del derecho a la comunicación estas afirmaciones presuponen, por último, que el Estado tiene un rol fundamental en promover y garantizar la diversidad y el pluralismo audiovisual.

Los objetivos específicos del proyecto son

409 Este resumen ha sido elaborado en forma colectiva con investigadores/as de la RICCAP y reelaborado para el Congreso de la Facultad de Filosofía y letras, a la luz de la experiencia del trabajo de campo realizado.

1. Producir información sistemática acerca de los SCA comunitarios, populares, alternativos, cooperativos y de pueblos originarios de Argentina.

1.1. Construir un mapa actualizado de los SCA comunitarios, populares, alternativos, cooperativos y de pueblos originarios de Argentina.

1.2 Relevar las condiciones legales de cada SCA.

1.3 Relevar el área de cobertura y las condiciones de cada SCA en términos de equipamiento tecnológico.

1.4. Relevar el acceso de las emisoras a Internet y los usos que hacen para la multiplicación de sus contenidos y el contacto con las audiencias.

1.5. Producir información sistemática sobre los SCA sin fines de lucro existentes en Argentina para identificar las necesidades en materia de capacitación y acceso a las tecnologías para encarar los procesos de digitalización y convergencia comunicacional.

1.6. Relevar las principales características organizacionales de cada SCA.

2. Caracterizar la incidencia de las políticas públicas de comunicación orientadas a fortalecer al sector.

3. Construir indicadores que permitan ponderar las contribuciones de los SCA comunitarios, populares, alternativos, cooperativos y de pueblos originarios a la producción local de contenidos.

4. Diseñar recursos comunicacionales e implementar estrategias que fortalezcan la visibilización del sector a partir del relevamiento construido.

Metodológicamente, recuperamos herramientas cuantitativas utilizadas en la elaboración de censos. El trabajo de campo –ya concluido- implicó la aplicación presencial o telefónica de un cuestionario de 70 preguntas a cerca de 400 emisoras autodefinidas como comunitarias, populares, alternativas, cooperativas y/o indígenas.

Uno de los aspectos destacables del trabajo es el involucramiento de 12 universidades públicas (Buenos Aires, Quilmes, Avellaneda, La Plata Córdoba, Chilecito, Comahue, Rio Negro, Entre Ríos, Salta, Jujuy y Tucumán). Y en se marco, la mayoría de los investigadores e investigadoras involucradas además desarrollan actividad política, cultural y militante en radios comunitarias y populares de las distintas provincias. Esa pertenencia doble facilitó el acceso a información y miradas teóricas y metodológicas del trabajo, así como la llegada concreta a los territorios para la aplicación de los cuestionarios.

Junto con ello, la participación activa de estudiantes convocados por cada universidad, a partir de las cátedras que integran la RICCAP. En el caso de la Facultad de Filosofía y letras de la UNT la cátedra de Comunicación radiofónica y Comunicación alternativa realizó una convocatoria a 10 estudiantes para el relevamiento. Los/as estudiantes se capacitaron tanto en la perspectiva teórica del trabajo como en la metodología de implementación del trabajo de campo. Además de los saberes relativos a la investigación cuantitativa, el relevamiento ha permitido a la cátedra reforzar con los estudiantes conceptos trabajos en la materia

Comunicación alternativa, así como acercarlos al mundo de los medios populares, espacios en los que podrían insertarse y que en general desconocen

Además son parte fundamental las redes de medios populares, que aportaron datos sobre emisoras. Hemos construido un directorio con el universo posible de entrevistas, cruzando datos de redes de medios, organismos oficiales, conocimiento de los investigadores e investigadoras de las cátedras, etc. El directorio general tiene registro de 473 emisoras de radio y TV sin fines de lucro, de las cuales cerca de 400 contestaron efectivamente el cuestionario aplicado.

Las redes participantes son el Foro Argentino de Radios Comunitarias (FARCO), la Asociación Mundial de Radios Comunitarias – Argentina (AMARC Argentina), la Red Nacional de Medios Alternativos (RNMA), la Red Colmena, la Red de Radios Rurales, la Red Nacional de Productoras Audiovisuales Focos, la Red de Productoras Audiovisuales Comunitarias (Red Pac), la Coordinadora de Televisoras Alternativas (CONTA), la Unión de Comunicadores Audiovisuales y Afines de La Matanza (UCAYA), la Red de Comunicación Comunitaria, Pública y Popular de Avellaneda (RECOPPA), la red RECORRE del Valle de Punilla en Córdoba, la Red COMECUCO de Cuyo, Trama Audiovisual, la Asociación de Radiodifusoras Bonaerenses y del Interior de la República Argentina (ARBIA), la Coordinadora de Comunicación Audiovisual Indígena de Argentina (CCAIA), el Programa Usina de Medios, el proyecto Radio x Radio, entre otras

En términos políticos, aspiramos a que este trabajo constituya base empírica para la implementación de políticas públicas por parte del Estado y de instituciones educativas de cara al fortalecimiento de estos SCA. En ese sentido, esperamos generar información relativa a las emisoras y sus condiciones de funcionamiento de cara a los procesos de digitalización y de convergencia. A su vez, proyectamos producir conocimiento significativo para el trabajo de intervención y de incidencia en el espacio público de las redes en torno a las cuales se nuclean estos medios en pos de la democratización de las comunicaciones. Finalmente, esperamos que los resultados permitan desplegar estrategias de visibilización de las emisoras de cara a las audiencias y la ciudadanía.

Se encuentra en etapa de procesamiento de datos, luego de haber codificado las preguntas abiertas y sistematizado la carga de información, tarea que ha resultado de gran riqueza para la formación de estudiantes en una investigación real, colaborativa y compleja.

Si bien no contamos con los resultados aún, consideramos la elaboración del directorio un avance para el trabajo de las redes de medios, así como para las universidades involucradas, ya que no existía ningún directorio exhaustivo, ni siquiera en los organismos públicos que se dedican específicamente al tema.

Bibliografía

Caletti, S. (2000) "Quién dijo República. Notas para un análisis de la escena pública contemporánea". Versión n° 10. UAM, México. Pp.15-58.

Doyle, M. M. (2017). *El derecho a la comunicación de los pueblos originarios. Límites y posibilidades de las reivindicaciones indígenas en relación al sistema de medios de comunicación en Argentina.* Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Buenos Aires.

Elíades, A. (2011). *Libertad de Expresión, derecho a la información y derecho a la comunicación: apuntes actuales sobre sus bases constitucionales y pautas interpretativas*. Mimeo.

Fasano, P. (2011). *Cambio de estilo. Etnografía sobre comunicación comunitaria, iglesia católica, cultura popular, radio, política y participación en un barrio de Argentina*. Tesis doctoral del Doctorado en Antropología Social de la Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Brasil.

Gerbaldo, J. (2014). *Radios Comunitarias, Comunicación Popular y Ciudadanía. Disputas por la democratización de la palabra pública. El caso del Foro Argentino de Radios Comunitarias – FARCO- Argentina (1980-2013)*. Tesis de la Maestría en Comunicación y Cultura Contemporánea del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

Iglesias, M. (2015). *A contramano: modelos de gestión, modos organizativos y estrategias económicas de las emisoras comunitarias argentinas en búsqueda de la sustentabilidad (2005-2015).* Tesis de la Maestría en Industrias Culturales de la Universidad Nacional de Quilmes.

Kejval, L. (2009). *Truchas. Los proyectos político culturales de las radios comunitarias, alternativas y populares argentinas (1983-2001)*. Prometeo Libros y Carrera de Cs. de la Comunicación UBA, Buenos Aires.

Kejval, L. (2016) Ante la ley. Reconfiguraciones de la identidad política de las radios comunitarias, populares y alternativas argentinas (1983-2015). Tesis Doctoral en Cs. Sociales, UBA, Buenos Aires.

Lizondo, L. (2015). *Comunicación con identidad o comunicación comunitaria. El caso de la FM La Voz Indígena.* Tesis de la Maestría en Planificación y Gestión de la Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata.

Identidades, subjetividades y resistencias al borde. La Radio como organizadora de la vida cotidiana

Mary Noemí Esther Gardella
tinagardella@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: Radio – Comunidad - Cultura

Resumen [410]

En un encuentro de colectivos culturales del noroeste de nuestro país[411], las panelistas de una mesa sobre género son interpeladas por una mujer del público que con claro acento santiagueño, pregunta sobre qué hay que hacer con chacareras como *La Telesita* o *El Kakuy* [412]que estereotipan a la mujer y que es música que se pasa permanentemente en las radios santiagueñas. La respuesta inteligente acerca de trabajar para que las tradiciones sean creación y no repetición, opera tranquilizadora para la primera parte de la pregunta; no se menciona el tema de las radios.

Sin pretender responder por la difusión/escucha en las radios de tal o cual música, la pregunta dispara interrogantes hacia varias cuestiones entre las cuales se ubica el lugar de las radios en la vida cotidiana de la gente y su rol en la naturalización de estructuras sociales y políticas que configuran representaciones colectivas de fuerte arraigo.

Como hecho cultural inserto en la comunidad que configura y de la cual forma parte, la radio se presenta como un proceso social, constitutivo de las interacciones cotidianas donde se desenvuelven procesos de significación. En el marco de fuerzas instituyentes que buscan transformar las supuestas verdades de la sociedad y por fuerzas instituidas que buscan mantener lo establecido como ya lo estudió Castoriadis, estos procesos de significación están atravesados en la actualidad por lógicas neoliberales y contextos globalizados

La escucha en las radios da cuenta de cierta búsqueda de entretenimiento y que tras de esa búsqueda se consumen productos en los que no siempre se dimensiona el sustancial valor simbólico de las representaciones del mundo que proponen.

Situación que interpela a preguntarnos si la radio, a poco de cumplir sus 100[413] años, se constituye en ese espacio posible o propicio para que los sujetos que configuran su audiencia

410 Problemáticas que se trabajan en el Proyecto de Investigación PIUNT H617 "Las comunidades y sus discursos: construcciones desde la alteridad y la pertenencia. Los centros y las periferias" Director Dr. Alexis Lucena y Co directora Dra. Elisa Cohen de Chervonagura

411 El Encuentro Semillas de Cultura Viva que reunió a las provincias del NOA y que tuvo como colectivo anfitrión a la Fundación Cultural Mate Cocido, se desarrolló en Tucumán los días 29, 30 y 31 de Marzo de 2019. El panel Mujeres y Letras lo integraban Marta Hillen, Nancy Pedro, Soledad Barreto, Silvia Gómez y Fabiana Almeida.

412 Ver Leyendas del Noroeste Argentino en el Diccionario de Mitos y Leyendas www.cuco.com.ar

413 La radio nace en Argentina el 28 de Agosto de 1.920 en el tradicional hecho conocido como "Los locos de la azotea" cuando un grupo de radio aficionados realiza una transmisión en vivo y en directo de la obra Persifal de Wagner desde el Teatro Coliseo.

se reconozcan junto a otros en esa comunidad imaginada para los modos de acercamiento deseados y en esa comunidad soñada para la construcción de sus vínculos cotidianos.

Este trabajo plantea un abordaje posible al tema a través del análisis y observación de las variables que constituyen en general a la radio, en escenarios político-culturales configurados por la pregnancia constitutiva de las lógicas neoliberales.

Subjetividades y lenguaje radiofónico

Información y compañía siguen siendo en la radio, las variables de búsqueda que justifican en sus audiencias la opción de escucha.

Información que como velocidad y novedad constante, opera en la caracterización de una cultura que resulta de las acciones y percepciones colectivas. Proceso en el que tienen una gran influencia los medios de comunicación y fundamentalmente las redes sociales[414]. Proceso que construye subjetividades de temporalidades instantáneas.

El tiempo, como variable sustancial para elegir por dónde informarse, estructura el consumo cultural. Pero si bien es cierto las redes sociales son el medio de información predominante, hay una distinción notable cuando se trata de la credibilidad de lo que se ofrece. En ese rango, la radio resulta –junto a los diarios on line- los más confiables[415]. Aun así, la radio no está despojada del flujo incesante de información, con un presente continuo donde lo que sucede como hecho noticioso no necesariamente se entrama en una historia y por ende no forma parte de esa experiencia.

Pasar de lo que se oye a lo que se escucha es lo que permite incorporar los acontecimientos a la propia experiencia. Para entramar en una historia no basta con oír una y mil veces lo mismo. Se necesita de la elaboración subjetiva socialmente articulada. El lenguaje radiofónico con sus tonos y matices de voces, sonidos musicales y silencios comunicantes, construye subjetividad desde la escucha atenta y sensible de su audiencia radiofónica.

La radio –como dispositivo de enunciación- permite el encuentro con otros más allá de los contenidos informativos y permite elaborar los acontecimientos como forma de resistencia a la denominada sociedad del rendimiento[416]. Esa cercanía permite el desafío de subjetividades que desde un lenguaje radiofónico construyan instantes de rebeldías, resistencias o formas de organización con sus propias agendas; estallidos más que líneas temporales extensas y totalizantes; semillas de cierta autonomía transformadora más que bosques de aceptación del sistema.

414 Según la última Encuesta Nacional de Consumos Culturales elaborada por la Secretaría de Cultura de la Nación en 2013 sólo el 9% de la población del país se conectaba a internet a través del celular. Hoy, más del 75% lo hace diariamente para informarse. La Encuesta se publicó en abril de 2018. www.cultura.gob.ar

415 La Universidad de San Andrés publicó a fines del año pasado un informe sobre una encuesta especial sobre consumo de la información en base a mil casos en todo el país. ESPOP (Encuesta de Satisfacción y Opinión Pública) www.udesa.edu.ar

416 Para el filósofo Byung-Chul Han, la sociedad del rendimiento y la auto explotación voluntaria es el resultado de un cambio de paradigma de dimensiones ontológicas. Ya no se trata de la sociedad disciplinaria de Foucault donde rige el no, sino de la maquinaria invisible global diseñada como libertad que empuja a cada individuo hacia su propia explotación.

Identidad/Identificaciones y producción radiofónica

Desde el concepto de comunidad como marco sociocultural a partir del cual se construyen sentidos compartidos por medio de procesos de comunicación permanentes que implican conflicto y consenso (Weckesser, 2008: 78), es posible pensar que en la actualidad la identidad del sujeto está en lucha permanente para no transformarse en un objeto cuyo único fin sea obtener ganancias; lucha para que sujeto y objeto se pueden diferenciar; para que el sujeto no se cosifique en sus relaciones. Así es como las identidades tienen formas lábiles y desvalidas que se intenta atenuar con el consumismo de objetos mercancías[417].

En tanto las identificaciones, que operan en el marco de las asociaciones y necesitan de la identidad para consolidarse, también están en el plano simbólico de la subjetividad. Pero mientras las identidades suelen ser firmes y duraderas, las identificaciones -que suelen ser múltiples- difieren con cada subjetividad.

En ese proceso de contexto globalizado en el que las identidades se licuan en identificaciones, los medios participan activamente. Desde sus intereses, construyen posicionamiento que supone pensamiento, acciones, emociones.

La radio promueve identificaciones como contrato comunicacional a través de la producción y programación radiofónica como hecho creativo. Si bien las identificaciones a un medio no son necesariamente identidad, la radio participa activamente en el juego dinámico de valoraciones y jerarquizaciones simbólicas y redefiniciones estéticas y de estilos que pueden posicionar a un sector de una manera u otra. Deseos e intereses que se propician, exclusiones y frustraciones que se fomentan, son formas de privilegiar una programación como contrato en tanto las identificaciones entre la institución radio y los escuchas receptores respondan a la intencionalidad emisora de esa radio.

Aproximaciones finales

La ofensiva neoliberal ha destrozado las grandes subjetivaciones colectivas. Para Agamben[418] la época actual no se caracteriza por desarrollar procesos de subjetivación, sino formas particulares de de-subjetivación. En esos procesos de subjetivación/de subjetivación, la identidad del sujeto se transforma en un objeto, en una cosa cuyo único fin es obtener rendimientos, materiales y simbólicos.

La radio, en su devenir de permanente transformación e interpelada por las nuevas subjetividades y las nuevas formas de relación que establecen las redes sociales y los nuevos dispositivos tecnológicos, cuenta con lenguajes y prácticas de producción que le permiten

417 En una visión desde el psicoanálisis sobre el ascenso de las derechas, Enrique Carpintero analiza los nuevos modos del fascismo en las democracias occidentales. Revista Topía Nº 8 www.revistatopia.com.ar

418 El filósofo italiano Giorgio Agamben fue entrevistado por el periodista Antonio Gnoli para el periódico La Repubblica el 28 de octubre de 2018, pp.64-64

afrontar dos necesidades imperiosas de estos tiempos y que a su vez responden a las motivaciones del vínculo que establecen sus oyentes:

*Situar un suceso informacional como parte de procesos más amplios y profundos que ayuden a entender las causales, estructuras e implicancias de lo que se informa. No sólo describir y narrar el hecho noticioso; no sólo captar velozmente el instante en que sucede el hecho. Suceso informacional que necesita inclusive situarse en el marco de concentración mediática que caracteriza el momento y que constituye una clara amenaza al sistema democrático.

*Contar historias de vida como producciones de inclusión que limen los efectos mediáticos que trabajan amplificando situaciones aisladas, reforzando prejuicios y naturalizando desigualdades. Al transitar nuestras vidas lo hacemos atravesados de significaciones. En ese atravesamientos hay historias marginadas y voces excluidas. Hay también sentido común, operador sintético de construcciones culturales masivas. Las historias de vida exigen una visión más compleja, múltiple y dispersa que escapa de las generalizaciones simplistas, elementales y banales de problemáticas que afectan a los sujetos.

La radio y sus lenguajes proporcionan recursos para formular juicios en el mundo cotidiano de sus oyentes. La producción radiofónica es un lugar de construcción de disputa de sentido. Allí se define la construcción del capital social y la creación de lugares de encuentro, debate y conexión para fomentar el sentido de pertenencia al tejido social de una comunidad.

Será cuestión de no abandonar la pregunta sobre cómo entender los modos en que los sujetos tramitan, experimentan y dan forma a sus vínculos con la radio en tiempos de deterioro subjetivante. No dejar de indagar acerca de los mitos y leyendas inscriptos en la memoria colectiva y si acentúan su efecto como respuestas cristalizadas cuando las emite la radio.

O quizás habría que seguir insistiendo en esa radiofónica concepción reticular más ligada a la gestión de la vida cotidiana en el seno de las prácticas colectivas transformadoras de la realidad. Algo de lo que la radio ha dado sobradas muestras en su centenaria vida.

Bibliografía

Cohen de Chervonagura, Elisa (Ed.) (2008). *Comunidades lingüísticas. Confines y trayectorias.Volumen II*. San Miguel de Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, UniversidadNacional de Tucumán.

Cohen de Chervonagura, Elisa (Ed.) (2011). *Discurso e interdisciplina. Miradas, territorios y fronteras*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán/CONICET.

Gardella, Mary (2016). Radios Universitarias: proyecto político comunicacional y constitución del espacio público. En Oscar Bosetti & Ricardo Haye (Eds.), *Radio, Comunicación y Nuevas Tecnologías. Encrucijadas del nuevo milenio* (pp. 67-88). Avellaneda: UNDAV - Asociación de Radios Universitarias Argentinas.

Gardella, Mary (2017). Una aproximación a las tensiones creativas de la comunicación comunitaria. *Tram[p]as de la Comunicación*, 79(1).

http://www.revistatrampas.com.ar/2016/12/una-aproximacion-las-creativas.html (10/09/2017)

Gardella, Mary y Villamayor, Claudia (2015). Radios Universitarias: proyecto político comunicacional y constitución del espacio público. En *Radios Universitarias Argentinas* (pp. 147-164). Buenos Aires: UNLM.

Haye, Ricardo (2000) *La Radio del Siglo XXI*, Buenos Aires, Ediciones La Crujía.

Portugal Mario, Yudchak Héctor (2011) *Producción de Radio*, Buenos Aires, Ediciones Continente.

Weckesser, Cintia (2008). Algunas especificaciones acerca del concepto de comunidad. En ElisaCohen de Chervonagura (Ed.), *Comunidades lingüísticas. Confines y trayectorias* (Vol. 2,pp. 73-84). Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

Mujeres, Madres O Maestras. El Género En Los Orígenes De La Formación Docente

Dora Irene Guaras
dguaras@yahoo.com.ar
Estela Raquel Elena Alcaide
Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas "Juan B. Alberdi"

Palabras clave: historia de la educación, formación docente, género, currículum

Resumen

Diferentes autores durante mucho tiempo, en sus libros, analizaron el origen de la docencia en Argentina, desde perspectivas ligadas a la Sociología y la Antropología; casi todas las explicaciones se encuadraron en la fórmula clásica del proceso de *feminización de la docencia.* Sin embargo, en la actualidad encontramos una nueva forma de entender y hacer historia de la educación ,y como señala Myrian Southwell "…el campo de la historia de la educación ha incorporado nuevos temas y abordajes, ha ido sumando otras miradas que no se restringen solamente a la descripción de los grandes trazos de la política general -situando a la escolaridad sólo como un epifenómeno de esas dinámicas políticas- o a una reconstrucción centrada en los modelos institucionales y normativos...Esa posibilidad de mirar el diseño de políticas, la consolidación de prácticas institucionales y el posicionamiento de los actores de modo dinámico, nos permite reforzar la idea (ya afirmada por distintos autores) de que la historia de la educación no puede dimensionarse plenamente si se la analiza sólo como el resultado de una aplicación de normas, reglamentos, decretos o leyes…" (Southwell, 2014, pág. 7). Como lo manifiesta Novoa "La historia de la educación no es el "pasado" lo que se oscureció…sino la continuidad que llega al presente… un pasado que se prolonga como presente y como proyecto: la historia es un modo —el más pertinente, el más adecuado— de situar los problemas actuales gracias a una indagación científica del pasado" (Novoa, 2015 pág.15), es decir, permite pensar cómo ciertas categorías sociales que se han naturalizados y nos olvidamos que son construcciones históricas. Y aquí nos resulta atractiva una *perspectiva de género* pues nos ofrece la posibilidad de leer y reflexionar sobre cómo algunos discursos se naturalizan, y se nos olvida que son significados que se han ido construyendo social e *históricamente* en función de proyectos hegemónicos.

Además, tomando en consideración que los aportes de los estudios contemporáneos sobre el currículum, han llevado a abandonar la noción clásica del currículum como planes y programas planificados, expresamente ordenados y secuenciados, en los que se establecen los conjuntos de contenidos a transmitir dentro de un determinado ciclo y determinado período de tiempo. Así, el currículo, "es un proyecto político en la medida que implica una práctica humana, una praxis, es decir, acciones con sentido dirigidas hacia determinados fines sociales" (De Alba 1995). Tiene una intencionalidad y produce determinadas repercusiones en la

práctica. Pues los proyectos educativos destinados a la formación docente, tienen implicancias personales y sociales, como toda propuesta formativa, sin embargo los destinados al profesorado, poseen una doble trascendencia dado que implica la formación de quienes, a su vez, formarán a otros sujetos en espacios de intervención pedagógica.

En este ensayo pretendemos mirar la formación Docente, en los orígenes del sistema Educativo Argentino y la configuración de la subjetividad de la mujer a través de su materialidad en el currículum y ver cómo se diseñó aquella la identidad docente, en un doble juego. Por un lado, la formación de la maestra y por otro, la imagen de la mujer social. Puesto que las mujeres, formaron parte del dispositivo discursivo de la enorme "empresa civilizatoria". Como lo ha sostenido, Tadeu da Silva donde "la producción de la identidad hegemónica, del sujeto hombre, racional, educado, moderno y blanco, terminó quedando a cargo de aquella otra subjetividad, la de la mujer, sin cuya inferiorización, la identidad dominante no tendría sentido".

Aquí tomamos a Morgade cuando manifiesta que la *teoría del género*, ha provisto una herramienta conceptual que permite particularizar diferencias al interior de estructuras antes consideradas homogéneas y que en la actualidad, existe consenso en la necesidad de cruzar la perspectiva de género en el estudio de las etnias, las razas, las edades, etc. para alcanzar comprensiones cada vez más profundas de los procesos sociales (Amot, 1981; Stolcke, 1992). Emplear la categoría "género" implica rechazar cualquier determinismo biológico o esencial de lo femenino y lo masculino. Buscamos ser más conscientes de las diferencias entre nuestro vocabulario analítico y el material que queremos analizar, para nuestro caso la Formación Docente. Intentamos encontrar la manera (aunque imperfecta) de criticar nuestras categorías, de hacer una autocrítica de nuestros análisis continuamente. Si empleamos la definición de deconstrucción de Derrida, la crítica significa analizar en contexto la forma en que opera la oposición binaria, revirtiendo y jerarquizando su construcción jerárquica, sin aceptarla como algo evidente y real o como un producto de la naturaleza de las cosas. (Scott, 1996)

Parafraseando a Pineau, que nos dice "en la escuela se aprendía a ser moderno", aquí podemos arriesgar y decir que a ser *mujer y maestra* también se aprendía en la escuela…se aprendía a ser a través de la naturalización de un estado potencial: *la maternidad*. Es así que la maternidad fue construida desde el Estado con un notable aporte desde diversas disciplinas del campo médico que intentaban afianzar un modelo de mujer mediante la biologización y naturalización de roles sociales (Ben, 2000).

La mirada que estamos proponiendo es relativamente nueva, en relación a la Formación Docente. Este tipo de análisis no siempre fue así, como lo manifiesta Scott, hubo más bien un uso descriptivo del género. Esta interpretación limita el concepto de género a la experiencia familiar y doméstica y no le deja al historiador la posibilidad de conectar el concepto (o el individuo) con los otros sistemas sociales de la economía, la política o el poder…¿Cómo podemos explicar con esta teoría la permanente asociación de la masculinidad con el poder, al mayor valor depositado en lo masculino que en lo femenino, la manera en que los niños

aprenden estas asociaciones y valoraciones aunque vivan fuera de familias nucleares o en familias en las que los padres dividan las tareas igualitariamente? Creo que no se puede hacer sin prestar atención a los sistemas de significados, es decir a las maneras en que las sociedades representan al género; articulan las reglas de las relaciones sociales o construyen los significados de la experiencia. Sin el significado no hay experiencia: sin el proceso de significación no hay sentido. (Scott, 1996)

Pues como dice Pineau "la maquinaria escolar" permitió construir socialmente no sólo a la maestra sino también a la mujer argentina. Mediante un doble juego, como podemos ver en la historia del origen del magisterio argentino. Por un lado, la aparición de las Escuelas Normales. Por otro lado, la materialidad curricular mediante los espacios Economía Domestica y Puericultura (en lo específico: labores, puericultura, bordado, cocina, higiene, lavado, etc.) y en las lecturas de libros de textos.

Nuestro desafío es, un análisis no sólo de la relación de la experiencia femenina y masculina en el pasado sino también de la conexión entre la historia pasada y la práctica actual. Sobre todo, porque paradójicamente, como si el tiempo y las luchas no hubieran pasado… nos encontramos, por ejemplo, con las publicidades de juguetes perfectamente separados, los camiones y los autos, por un lado y juegos de cocina, verduras, juegos de té para niñas, desde el sentido común, que es, quizás el más peligroso, se continua legitimando una posición sexual y social para las mujeres. Interesa, seguir indagando sobre aquéllas categorías que aún continúan operando en cotidianeidad de la escuela y la vida diaria de niños y niñas en la actualidad…

Bibliografía

Alliaud, Andrea, (2007) Los Maestros y su Historia. Los orígenes del Magisterio Argentino. Ed. Granica.

Arata, Nicolás y Mariño, Marcelo (2014) La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones. Novedades Educativas. Bs As.

Barrancos, D. (2008) La puñalada de Amelia (o cómo se extinguió la discriminación de las mujeres casadas del servicio telefónico en la Argentina) [En línea]. Trabajos y Comunicaciones, (34). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3726/pr.3726.pdf

Barrancos, Dora (2000) "Inferioridad jurídica y encierro doméstico" en Gil Lozano, Fernanda et alii. (Dir.) Historia de las Mujeres en Argentina, Taurus, Buenos Aires. http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/816_rol_psicologo/material/unidad5/complementaria/inferioridad_juridica.pdf

Caldo, Paula, Cian, Janet, Doval, Delfina, Kaufmann y MauriNicastro, Roxana (2012), Ahorran, Acunan y Martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX), Editorial UNER, Paraná.

Davini, Cristina (2008), La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía, Editorial Paidós.

Giordano, Verónica, "(Doble) moral sexual y derechos civiles de las mujeres, 1888-2010" en Barrancos, Dora; Guy, Donna y Valobra, Adriana (editoras) Moralidades y comportamientos sexuales, Argentina, 1880-2011, Biblos, Buenos Aires, 2014.

Jelin E. y Hersberg E. (Comp.) (1996), Construir la Democracia. Derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina, Editorial Nueva Sociedad,

Joan Scott (1996) "El género: Una categoría útil para el análisis histórico", en Cangiano María Cecilia y Dubois, Lindsay, Lindsay (1993) De mujer a Género, teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales, CEAL, Buenos Aires.

Morgade, Graciela (1997), Mujeres en la Educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930, Miño y Dávila Editores Buenos Aires.

Pateman, Carole (1995) "Hacer un contrato" en El Contrato Sexual, México, Anthopos/UAM. Disponible en http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/pateman_el_contrato_sexual_0.pdf

Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad, Editorial Paidós. Cuestiones de Educación, Buenos Aires.

Segato, Rita (2003) "Los principios de la violencia" en Las estructuras elementales de la violencia. UNQ, Bernal, pp. 253 – 261, disponible en http://mercosursocialsolidario.org/valijapedagogica/archivos/hc/1-aportes-teoricos/2.marcos-teoricos/3.libros/RitaSegato.LasEstructurasElementalesDeLaViolencia.pdf

Somoza Rodríguez, (2006) Educación y política en Argentina 1946-1955. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.

Giordano, Verónica, "(Doble) moral sexual y derechos civiles de las mujeres, 1888-2010" en Barrancos, Dora; Guy, Donna y Valobra, Adriana (editoras) Moralidades y comportamientos sexuales, Argentina, 1880-2011, Biblos, Buenos Aires, 2014.

Queirolo, Graciela (2010). "Las mujeres y los niños en el mercado de trabajo urbano (Buenos Aires, 1890-1940)", en Recalde, Héctor E., Señoras, Universitarias y Mujeres (1910-2010). La Cuestión Femenina entre el Centenario y el Bicentenario de la Revolución de Mayo. Grupo Editor Universitario.

Valobra, A. (2011). Claves de la ciudadanía política femenina en la primera mitad del siglo XX en Argentina. Revista Estudios (24), 7-44. En Memoria Académica. Disponible en: *http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7377/pr.7377.pdf*

Juegos Indígenas/ Originarios. Educación, Territorios, y Comunidades

Silvia Soledad Ibáñez
soledadib@gmail.com
CONICET- IAM- UNT
Manuel Elías
manuelelias19@hotmail.com
Modalidad de Educación Física
Ministerio de Educación Tucumán
Coordinadora Lic. Liliana Jenks
modalidadeducacionfisica@gmail.com

Introducción

Éste trabajo fue pensado para estudiantes, docentes, equipos de formación docente, equipos educativos Provinciales, organizaciones de cooperación en general, para los comunerxs indígenas y sus organizaciones, así como la sociedad en su conjunto y sobre todo para quienes comparten su vida cotidiana con miembros de Pueblos Indígenas.

Partimos de la constatación siguiente: si bien las cuestiones vinculadas a los pueblos indígenas tienen mayor atención de los Estados, en las organizaciones y la sociedad civil, aún hay todavía desconocimiento sobre sus realidades y sus procesos históricos, los cuales con frecuencia son vistos en forma estigmatizada, como homogéneos, asimilables a la cultura envolvente u objeto de "integración", negando sus propias diferencias y reproduciendo condiciones de desigualdad. En ese sentido, los juegos originarios no escapan a esta generalización, y es importante mencionar que para nuestra Provincia existen escasos antecedentes sobre esta temática[419].Cabe destacar que los contenidos, miradas e imágenes que contienen estas páginas, son el fruto de coautorías de investigadorxs, docentes y referentes indígenas de diferentes comunidades de nuestra Provincia.

El objetivo de esta producción es generar un espacio de reflexión sobre los Juegos Originarios revalorizados en los Territorios Indígenas de nuestra Provincia a través de la implementación del Proyecto "Revalorización de los Juegos Originarios del Abya Yala" impulsado desde el Ministerio de Educación en articulación con Comunidades Indígenas desde el año 2016. Nuestra temática se encuentra atravesada de tensiones y contradicciones, la que nos lleva a pensar a la Educación en general y la Educación Física en particular desde otros lugares, ampliando la mirada, re-conociendo la diversidad y los procesos históricos de nuestro país y provincia. Entendemos que esta diversidad nos enriquece a todxs, y para valorarla es necesario conocerla.

419 Elias, 2010

Proyecto "Revalorización de los Juegos Originarios del Abya Yala"

En el año 2016, en la provincia de Tucumán; se dio comienzo al Proyecto denominado *"Rescate y Revalorización de los Juegos Originarios del Abya Yala"*. En éste se pusieron en práctica acciones que favorecieron el alcance de objetivos pedagógicos con contenidos de interculturalidad cristalizando otro acto de justicia y reparación histórica para los pueblos originarios.

Partimos desde la constatación que el territorio no es sólo el espacio físico geográfico, sino un territorio vivido, atravesado por tensiones y conflictos. Se nos presentó el desafío de comprender la alteridad y para quienes nos formamos en el etnocentrismo científico que supone que toda sociedad ve reflejado su futuro en las sociedades más avanzadas es un desafío político, pues para poder abordar la perspectiva del otro es necesario un ejercicio de descentramiento donde el etnocentrismo no remite a etno, sino a una metáfora de todas las diferencias posibles. Así, No puede comprenderse los territorios comunitarios si no nos corremos del etnocentrismo

Para el desarrollo del Proyecto tuvimos como eje la coproducción de conocimientos ya que partimos de la constatación de que nadie conoce los territorios mejor que comuneros y comuneras. Podríamos decir que utilizamos una metodología participativa, donde las mismas comunidades indígenas, las familias comuneras y la dirigencia indígena, lxs docentes que conviven en esos territorios cogenerara, discutiera y se posicionara frente a la temática de los juegos. Se preguntaran sobre los mismos, recurrieran a su memoria colectiva e individual para realizar el abordaje de los mismos.

No es nuestro propósito describir etnográficamente los juegos de las comunidades indígenas, ni a las comunidades como se ha hecho durante muchos años en los textos escolares, si no dar cuenta de su existencia y en la complejidad de sus territorios

El proceso pedagógico se llevó a cabo en un clima de profundas reflexiones y reuniones, con avances, retrocesos y cuestionamientos propios de los trabajos colectivos donde interactúan distintos sujetos, con el objetivo de consensuar criterios y actividades para el desarrollo del Proyecto, partiendo del supuesto que es necesaria una historia vivida y construida por los sujetos que habitan el territorio cotidianamente. En ese sentido, se llevaron a cabo jornadas de acompañamiento docente (capacitaciones) en el año 2016, 2017 y2018 con puntaje docente y gratuito en los territorios Indígenas.

En todo el proceso participaron familiares de lxs niñxs y jóvenes estudiantes (miembros de las comunidades indígenas), junto a lxs docentes. Como resultado se lograron revalorizar 40 juegos los que fueron presentados el día 11 de octubre de 2016,2017y 2018 en una Jornada Pedagógica –Lúdica, en los territorios de las comunidades Indígenas del Pueblo Diaguita del Valle de Tafí, de la Comunidad Indígena Indio Colalao y Territorio Indígena de Amaicha del Valle respectivamente. En esta jornada se concretó el encuentro de las distintas escuelas que participaron en el proyecto, se mostraron y jugaron los juegos y manifestaciones culturales

revalorizadas en las escuelas. La elección de este día no fue arbitraria, sino que tiene una carga simbólica muy significativa para lxs comunerxs indígenas en la lucha por el reconocimiento de sus derechos e historia.

¿Juegos Originarios? o ¿Juegos Indígenas?…Educación Física y Cultura

En estos años, a través del proyecto consensuamos desde las distintas cosmovisiones; que el juego forma parte de las culturas, es un producto cultural.

En la actualidad se considera que los juegos son actividades voluntarias, espontáneas, alegres con afán de olvido, que no tiene consecuencia frustrante para lxs niñxs, según una regla claramente consentida, y que se puede abandonar libremente (cita).

También nos interesa generar un espacio de reflexión sobre la educación física y cultura, ya que como mencionamos más arriba el/los juego/s forman parte de la cultura, por lo que se hace necesario este acercamiento para su abordaje. De ninguna manera pretendemos elaborar o sentar una definición o enmarcarnos en concepciones estancas, sino más bien nos proponemos plantear desde donde nos paramos para abordar la complejidad del tema.

Siguiendo a Carballo (2016) podemos decir que el campo de la educación física en Argentina, está atravesado, delimitado y compuesto por múltiples tensiones. Solo por citar algunas, debe mencionarse la que existe entre la educación física escolar, y la profesional, especialmente las prácticas ligadas al deporte y la salud. Del mismo modo existe una tensión entre lo escolar y lo profesional y lo académico por el otro. Si bien el término Educación Física es objeto de debate, se debe reconocer al menos tres dimensiones.

Bracht (citado en Carballo 2016) define La Educación Física es una práctica que formaliza como contenido de su enseñanza ciertas formas de la cultura relativas al cuerpo y al movimiento con una intención educativa. Podemos decir entonces que la educación física es una práctica social, pero también un campo de conocimiento y saber y finalmente una profesión.

En Argentina, Educación Física refiere a una disciplina pedagógica escolar que enseña a través del deporte, el juego, la vida en la naturaleza y la gimnasia y que persigue involucrar al conjunto de capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas, relacionales de los sujetos, contribuir a su formación integral, a la promoción integral, a la prevención y promoción de la salud y al uso activo y reactivo de tiempo libre (Carballo,2016).

Entender a los Juegos como producto cultural y a la Educación Física como una práctica que formaliza como contenido de su enseñanza ciertas formas de la cultura relativas al cuerpo y al movimiento con una intención educativa nos coloca en un lugar de reflexión sobre la educación en general y la educación física en particular , como una disciplina que realiza un recorte de la realidad social, cultural y política para introducir contenidos en sus clases con el objetivo de trabajar al menos dos dimensiones: la disponibilidad e identidad corporal de sí mismo en interacción con el ambiente y con los otros, y la apropiación crítica de la cultura

corporal y motriz. Y la participación en prácticas corporales, ludomotrices y deportivas inclusivas, saludables, caracterizadas por la equidad, el respeto, la interacción entre los géneros y la atención a la diversidad –de origen social, de creencias, de nacionalidades, de disponibilidad motriz, de elección sexual y de otras

Creemos que cuando hablamos de identidades corporales hay que tener en cuenta la historia, las historias, los procesos identitarios, procesos de etnogénesis, etc., También aquí nos parece necesario incorporar otras categorías de análisis como ser el territorio dónde se inscriben y transcurren día a día los cuerpos. Podemos decir, que la Educación física como asignatura escolar tiene una incidencia específica y particular en los cuerpos, pero estos cuerpos son cuerpos con historia, cuerpos vividos, cuerpos atravesados por los territorios y las tensiones que allí se desencadenan.

Ahora bien ¿qué es la cultura? ¿Podríamos dar solamente una sola definición? ¿Existe "la cultura", como una entidad homogénea? Creemos que es muy difícil conceptualizarla, pero nos parece interesante la propuesta de Grimson (2012,2010) quien prefiere hablar de configuración cultural, en lugar de cultura.

Reflexiones y preguntas Finales:

Nos parece importante mencionar que no existen antecedentes sobre este tipo de Proyectos llevado a cabo en las escuelas de territorios indígenas, en ese sentido constituye una política educativa propulsada desde nuestro Ministerio, la cual tiene una gran carga ideológica que parte del reconocimiento de las comunidades indígenas y su revalorización y que no existen políticas educativas sin conocer los territorios.

Por otro lado, la capacidad de aprendizaje que supone lo cultural se da a través del otro y con el otro. Así aprendimos a darnos cuenta que no somos idénticos a nosotros mismos, es decir, que estamos habitados por muchos "otros". Si hacemos el esfuerzo de pensar a la "cultura" como una configuración cultural, podremos comenzar a comprender la magia por la cual llegamos a modificarnos entre todos. Cuando repetimos la frase familiar y el estereotipo, la cultura deja de estar al servicio del aprendizaje para transformarse en un manual de instrucciones que refuerzan identidades y diferencias estereotipadas.

En cuanto a los Juegos Originarios tenemos todavía preguntas que se irán resolviendo o tal vez reformulando con el paso del tiempo, ya que al analizar procesos sociales y culturales siempre se comienza con una pregunta y se termina con otra mejor formulada. En ese sentido, nos parece importante entender los juegos desde el proceso cultual y desde el espacio donde se constituye la configuración cultural. Por ello, tampoco negamos el proceso histórico y entendemos que en los juegos registrados en las escuelas, a través de la memoria colectiva existen juegos donde en sus componentes podemos observar elementos que no son autóctonos e introducidos por el proceso de colonización, por ejemplo el caballo.

También nos parece muy importante destacar que éste trabajo forma parte de un conocimiento local, construido entre los distintos actores que participaron, pero desde el territorio, desde una mirada muy de aquí. Por lo que es muy rico….los conocimientos se encuentran en los territorios…

Por último creemos que éste trabajo representa un gran aporte para la historia de nuestras comunidades, la educación en general, la educación física en particular, ya que fue necesario comenzar a ampliar la mirada y construir marcos conceptuales para su entendimiento. Por otro lado destacamos la articulación entre los diferentes actores, lo cual enriqueció la tarea, a su vez enfatizamos el importante rol de lxs docentes en los territorios, quienes comprometidos con las realidades territoriales construyeron este proyecto y fueron un eslabón fundamental para su difusión y apropiación por parte de toda la comunidad.

Bibliografía

Carballo, C. (2016). Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina. Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Elías, Manuel (2010). Rescate de los juegos Infantiles de la Comunidad del Valle de Tafi, a través de la Memoria del consejo de Anciano y de los alumnos de 6º grado de la escuela Nº 22 de Las Carreras". Tucumán, Argentina. (paper).

Grimson, Alejandro (2011) Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad. Bs. As.: Siglo XXI.

(2010) Cultura, identidad: dos nociones distintas. Social Identities, vol. 16, nº 1, January 2010, pp. 63-79.

Aportes conceptuales de Bhabha para la construcción de un espacio ético-político de nuevos derechos

Selva Ilardo
silardo@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: "Tercer espacio". Derechos. Identidades. Humanismo.

Resumen

El surgimiento, la configuración, la emergencia, el empoderamiento de nuevas identidades reclaman el reconocimiento de nuevos derechos. Homi Bhabha desde sus aportes poscolonialistas en *El lugar de la cultura* planteaba un "tercer espacio", un espacio cultural liminal ubicado en las fisuras de la nación, *in between*. Décadas más tarde a Bhabha le sigue interesando el "tercer espacio" pero en el contexto de demandas éticas ancladas en un universalismo localizado al que denomina "cosmopolitismo vernáculo", estas ideas las desarrolla en su libro *Nuevas minorías, nuevos derechos* (2013). En este trabajo de Bhabha, el "tercer espacio", es el lugar de la enunciación de un compromiso con los derechos del otro, un entre-lugar donde se articula una decisión ético–política, donde cabe el interés en la condición humana como condición de posibilidad de un discurso ético sobre la necesidad de nuevos derechos. Un "tercer espacio" donde se produce una diferenciación entre el poder y la autoridad, donde una minoría reclama derechos formulados con términos que el Estado no es capaz de absorber por completo. ¿Pueden los conceptos teóricos que plantea Bhabha guiar la resolución de conflictos en una provincia como Tucumán, considerada por algunos actores sociales como "anti-derechos"? ¿Pueden guiar la lectura de la política nacional que no ha dejado de cercenar derechos?

Bhabha plantea también que en la era de la globalización los sujetos están escindidos pero no entre lo local y lo global sino entre la civilización y la barbarie, fundamenta su análisis en el caso de la violencia desatada en Ruanda. Cita a Hannah Arendt: "el peligro estriba en que una civilización global e interrelacionada universalmente pueda producir bárbaros en su propio medio, obligando a millones de personas a llegar a condiciones que, a pesar de todas las apariencias, son las condiciones de los salvajes" (1998: 252). En Ruanda se generó una ambigüedad en la "vecindad", se crearon relatos acerca de *otros* que no tenían fundamento, relatos de los cuales no podía encontrarse el origen, y que provocó una escalada de violencia, en la que se mataban entre vecinos. Los medios de comunicación tuvieron un papel fundamental en esto, por el "elemento retórico", que polariza las diferencias culturales y las causas de los conflictos.

"Mientras que causas tales como la pobreza, la falta de seguridad humana o los conflictos sobre la tierra describen una larga y corrosiva línea de tiempo, los "elementos retórico" de la

propaganda de los medios de comunicación constituyen líneas de tiempo de inminencia y emergencia mucho más cortas, que convierten las causas socioeconómicas de larga data en respuestas afectivas e incendiarias que pueden conducir a la violencia"…"la distribución desigual de la riqueza pública y la angustia existencial" confluyen en una tensión que no encuentra resolución ni sublimación posible, de la que se desprende la creación de un objeto de violencia étnicamente polarizado o fenómenos psicopolíticos de demonización y deshumanización". (Bhabha. 2013:175)

El "elemento retórico" es uno de los medios preferidos de la violencia, establece límites rígidos de polarización, con estrategias como la "acusación en espejo", la creación de noticias falsas, entre otras, "se crea un objeto fantasma que no por ello deja de tener efectos políticos y costos humanos devastadores" (Bhabha 2013:179).

Hay que desarticular la crueldad para que el "elemento retórico" se convierta en una cuestión política para la reconstrucción de la ciudadanía como la identidad legal o la protección de los derechos grupales o individuales. Porque "ser ajeno o cercano no es simplemente ser "uno" u "otro", sino articular un sentido de relación que se desplaza de manera constante entre lo extraño y lo cercano" (Bhabha. 2013: 185)

Bhabha revitaliza los conceptos de temporalidad y contingencia e interpela al Humanismo para que piense los términos de nuevas formas de ciudadanía e inclusión, para que trabaje en la realización de ese "tercer espacio" de enunciación e interpretación, desde el cual se imagine una noción de derecho que no puede estar formulada desde el punto de vista del Estado pero tampoco desde los espacios universales abstractos del discurso liberal.

Metodología

En el presente trabajo se desarrollarán los conceptos propuestos por Bhabha y se ejemplificarán con casos de la política nacional y provincial.

Bibliografía

Arendt, Hannah (1998) Los orígenes del totalitarismo. Taurus. Madrid.

Bhabha, Homi (2013) Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos. Siglo XXI editores. Argentina.

Participación y conciencia impuesta en la radio comunitaria "Ecos del Chango Real". Los razonamientos detrás de las prácticas

Fernando Korstanje
fkorstanje@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: participación - comunicación - radio - rural

Introducción

"Ecos del Chango Real" es una radio comunitaria, sin fines de lucro, ubicada en el Valle de El Bolsón, departamento Villa Vil, Catamarca. Funciona dentro del Museo Rural Comunitario de Barranca Larga. Su concepción está documentada en una comunicación presentada en el Congreso Nacional de Arqueología en 2016. (Korstanje & Atienza, 2016).

Se propuso construir una radio pequeña, autosustentable, con poco personal fijo, principalmente administrativo. La producción de contenidos es atomizada y cedida a los grupos interesados, y formados, que quieran "compartir mensajes entre comuneros".

La señal de prueba y la organización interna de la radio, funcionó por caminos paralelos. Esto permitió un trabajo inicial de formación y debate con la comunidad. Se inaugura la primera transmisión con la enumeración de principios que se elaboraron al finalizar el primer taller de formación de producción radial. Principios que usaron de base los resultados de las encuestas realizadas a toda la comunidad.

Desde su primera transmisión en 2015, la radio es una rica propuesta participativa, educativa y experimental, abierta a muchas innovaciones y demandas tanto de la población local como del equipo de arqueólogos. Hacia fines de 2018 y producto de una encendida discusión con jóvenes arqueólogos que interactúan con la población nos dispusimos a recordar, re discutir, actualizar y pasar en limpio algunos de aquellos principios fundacionales. Escribimos entonces la base de este documento en forma de preguntas y respuestas porque nos damos cuenta de que los responsables del sub-proyecto comunicación avanzamos (a veces muy intensamente) en ideas y reflexiones que los demás participantes del proyecto (los arqueólogos jóvenes) no conocen. El equipo crece en diversidad, los becarios y los voluntarios se amplían y se renuevan. Algunos cuestionamientos nos obligan a reformular o aclarar en términos políticos y pedagógicos lo que estamos haciendo. Hay que recuperar los antecedentes y los fundamentos originales y volver a ponerlos en perspectiva. Poner en común lo que estamos haciendo y re fundamentarlo permite "pensar en conversación", como dice Rita Segato (Greco, 2019) y crear una masa crítica de gente joven, pensante y comprometida. Algunos de los interrogantes que abordamos con ellos son: ¿Por qué una radio? ¿Qué expectativas tenía y tiene la población del Bolsón en torno a una radio? ¿Hay que hacer lo que la gente quiere? ¿Es un proyecto autoritario decidido por los urbanos? ¿Hay que concientizar

a los campesinos? ¿Por qué no hay locutores? ¿El modelo de comunicación es importante? ¿Por qué se repiten contenidos? ¿Por qué la radio no emite noticias? ¿qué música debe oírse en la radio?

Metodología de Trabajo

"Ecos del Chango Real" forma parte de una serie de proyectos que se desarrollan en el Museo Rural Comunitario de Barranca Larga. El equipo de comunicadores viene trabajando en diferentes propuestas y la radio es el resultado de un proceso de consulta y trabajo en la comunidad. Se realizaron encuestas a todas las familias del Valle, en cada uno de sus pueblos a quienes les llega la señal radial, y también a los que en una segunda etapa les llegará la señal. Los talleres de formación en producción radial son el espacio de contacto con interesados en participar en la radio, así como de actualización sobre el uso de las nuevas tecnologías, y de discusión sobre las formas y los contenidos. Los principios de funcionamiento de la radio, su sustento teórico y sus consecuencias prácticas vienen siendo negociadas entre lugareños, comunicadores y arqueólogos en un diálogo constructivo permanente que se traduce en experimentaciones dentro de la programación radial y nuevas reflexiones, en un continuo iterativo.

Resultados

Esta presentación describe el marco de trabajo, las investigaciones realizadas y los resultados obtenidos hasta el momento, como producto de las intervenciones en torno a la Radio Comunitaria "Ecos del Chango Real" de Barranca Larga, Valle de El Bolsón, Depto. Belén, Catamarca, entre los años 2011-2019. En particular se proponen para el debate los principios rectores de la experiencia de la radio, que fueron actualizados como producto de encendidos debates y reflexiones internas entre comunicadores y arqueólogos sostenidos en un grupo de trabajo en setiembre de 2018.

Conclusiones

Se reforzaron los fundamentos teóricos de una radio comunitaria y sustentable. Sin locutores. Los programas grabados se repiten al azar. No "pasan de moda" ni caducan. La reiteración aumenta la audiencia (los escuchan los que no lo hicieron antes) y permite relecturas de quienes sí lo hicieron. Se trata de un archivo patrimonial en constante crecimiento de las historias y las voces del pueblo, que seguirán escuchándose inclusive más allá de la presencia física de quienes las grabaron. Es el acervo oral del pueblo[420].

420 Además de los relatos de los ancianos que ya se están emitiendo, se está poniendo en marcha un programa de rescate musicológico y puesta en valor de las coplas creadas e interpretadas por las copleras del valle.

Se reafirma el carácter de un proyecto **Participativo, educativo y experimental,** en muchos sentidos. Es una intervención externa. Nadie nos llamó. Y si decidimos intervenir lo hacemos con ideas y objetivos liberadores, para emancipar a las comunidades, en términos de Rancière (Rancière, 2001), y nunca para dejarlas donde están. Asumimos la conducción del proyecto y el carácter educativo del mismo. Para tener una radio "normal" no nos necesitan. Afirmamos la definición de participación como **"Adquirir o recuperar porciones o espacios de poder que fueron negados o expropiados"** (Calvelo Ríos J. , 2015)**.** La noticia es ese segmento particular de la información que fragmenta lo que sucede en el mundo por lo espectacular, por lo fuera de la convencional, por lo extraordinario e impactante. Los noticieros se aferran del presente dándonos la ilusión de que estamos al día y comprendemos el mundo. El poder de manipulación de esta fragmentación, el poder del que fragmenta, del que recorta la realidad y decide que "que un perro mordió a un hombre" no es noticia y en cambio sí lo es "que un hombre mordió a un perro" es inmenso.

La radio urbana nos ilusiona sobre la velocidad con que puede fluir un mensaje. Tanto ilusiona que adormece las pregunta por las fuentes, la selección, el recorte, la utilidad y la fiabilidad de ese mensaje. Difícilmente una radio rural pueda generar contenidos propios sobre el acontecer mundial, está pues condenada a repetir los que otros producen como noticia. Tanta atención dedicada a tanta fugacidad merece una reflexión del tipo de la que exponen en este dialogo Borges y Sábato.

> "Sábato: La noticia cotidiana se la lleva el viento. Lo más nuevo que hay es el diario, y es lo más viejo al día siguiente.
> Borges.: -Claro, eso está escrito para ser olvidado. Nadie piensa que deba recordarse lo que está escrito en un diario. Ellos mismos se encargan de borrarlo al día siguiente. Eso no puede ser muy importante, ¿no? Un diario, digo, se escribe para el olvido, deliberadamente para el olvido". (Borges, Sábato, & Barone, 1976, pág. 3)

Si no son las noticias, tampoco es la música comercial el objetivo central de la radio. La música fue propuesta en sexto lugar en el orden de prioridades fundacionales. Sin embargo, para la conciencia impuesta de mucha gente la radio debería principalmente ser un reproductor de musica.

Pero además de ese lugar relegado en que la consulta inicial colocó a la música (y que no obstante podemos flexibilizar, como "peaje") preocupa el conflicto ético que implica ceder, reconociéndole a la música impuesta (solicitada por los jóvenes del lugar) algún rasgo identitario a ser respetado a rajatabla como tal por parte del proyecto. Sabemos que, lejos de ser un rasgo de identidad comunitaria o una elección libre de sus individuos, los consumos musicales son la expresión más cabal de la imposición de las tendencias del mercado sobre ellos **y la negación de otras opciones**. Los pobladores del Valle del Bolsón han sido privados por el mercado de la posibilidad de elegir a Beethoven, y han sido privados por el establishment político de la posibilidad de elegir a Atahualpa Yupanqui, que fue un trovador

de la ruralidad, un poeta campesino y un amplificador de la realidad del hombre rural y su reclamo de justicia. Para Fabiola Orquera, este artista habría funcionado como un nexo fundamental entre trabajadores rurales de ascendencia indígena y el ámbito de lo político al que en ese momento estaban ingresando. (Orquera, 2008)

De acuerdo con la definición de participación dada más arriba nos proponemos devolverle, en lo que sea posible, esa posibilidad de elegir.

Se refuerza el modelo teórico de comunicación (Calvelo, 1998). Se confirma un axioma de respetar tiempos rurales: **Más paciencia rural y menos urgencias urbanas**

Se reafirma la condición de radio comunitaria sin fines de lucro. La comunicación se entiende como un servicio y un derecho, no como una mercancía. Se plantea tener una radio pequeña, autosustentable, con poco personal fijo, principalmente administrativo. Y una producción de contenidos atomizada y cedida a los grupos interesados y formados que quieran "compartir mensajes entre comuneros". Es un proyecto PARA LOS COMUNEROS, para varias generaciones de ellos. Es un profundo y duradero diálogo entre los lugareños, pero también lo es entre dos grupos sociales (académicos y campesinos) con vínculos legitimados por décadas de trabajo conjunto y afectos atravesados por tensiones educativas". La radio es (y lo será cada vez más) participativa y horizontal. Rápidamente descubrimos que la ausencia de locutores, en vez de una limitación, es una virtud y una oportunidad magnífica para la participación, la democratización y las garantías de **DIVERSIDAD.**

En principio rechazamos la noción de "concientización" con todo el respeto que nos merece Paulo Freire y nos negamos a aceptar en nombre de la democracia, los requerimientos derivados de la **conciencia impuesta** y nos centramos en trabajar sobre el incremento de la conciencia real autónoma, en términos de Calvelo y Lukacs. (Calvelo Ríos M. , 2008)

Nos preparamos para enfrentar nuevos contextos y desafíos, derivados de la llegada de internet al valle como su uso como herramienta de capacitación y asistencia técnica remota; el potencial de Internet como medio para transmitir los contenidos de la radio de manera global (incluyendo a los parientes que migraron) y la posibilidad de monitoreo por parte de un círculo más amplio de investigadores del proyecto.

Bibliografía

Borges, J. L., Sábato, E. R., & Barone, O. (1976). *Diálogos.* Buenos Aires: Emecé Editores.

Calvelo Ríos, J. (2015). Comentarios sobre los Modelos y la Práctica de la Comunicación para el Desarrollo. *Commons. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 4(2).

Calvelo Ríos, M. (2008). *Desarrollo sustentable.* Retrieved Abril 18, 2017 from pedagogiaycomunicacion.org: http://www.pedagogiaycomunicacion.org/inicio/documentos/desarrollo-sustentable/

Calvelo, M. (1998). *Los modelos de información y de comunicación. El modelo de interlocución: un nuevo paradigma de comunicación.* From FAO: Calvelo, M., & Manuel, J. (1998). Los modelos de información y de comunicación. El modelo de inthttp://www. fao. org/sd/SPdirect/CDan0022. htm.

Greco, J. (2019). La antropologa que incomoda. *Revista Anfibia*. From Revista Anfibia: http://revistaanfibia.com/cronica/la-antropologa-que-incomoda/

Korstanje, F., & Atienza, A. (2016). Museo Rural Comunitario y Comunicación. Rescate Audiovisual y Radio Comunitaria en Barranca Larga. *Actas del XIX Congreso Nacional de Arqueología Argentina*, 879-884.

Orquera, Y. F. (2008). Marxismo, peronismo, indocriollismo: Atahualpa Yupanqui y el norte argentino. *Studies in Latin American Popular Culture, 27,*, 185-205.

Rancière, J. (2001). *El Maestro Ignorante, cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* ,Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones.

Avon y sus maquillajes discursivos

Gabriela Alejandra Luna
gabyludb@gmail.com
Facultad de Filosofía y letras UNT

Introducción

En el contexto de un creciente avance del movimiento feminista sobre los temas de agenda mediática en la Argentina, **Avon l**anzó, en el mes de noviembre de 2018, una serie de tres spots que bajo la consigna #CambiaElTrato buscaban promover un cambio de hábitos masculinos, en favor de las mujeres. Estos videos de una duración promedio de 3 minutos, están protagonizados por hombres que interpelan a otros hombres cuestionando actitudes que atentan contra los derechos de la mujer. El planteo de toda la producción nos dice que son los hombres los autorizados a explicarles a otros hombres como tratar a las mujeres y qué cosas deberían considerar cambiar en su trato. Además, les dice a ellos que, si no están dispuestos a realizar ese cambio, con compartir el mensaje ya están haciendo suficiente. Ahora, plantearnos el tema de violencia de género desde esta perspectiva genera un discurso paternalista y patriarcal. Cuando hablamos de acoso callejero, violencia doméstica o acoso cibernético, se trata de una serie de planteos que se hacen de manera constante desde diferentes espacios feministas y con distintas intervenciones que realizan mujeres en diferentes espacios culturales o mediáticos, y que reciben distintos tipos de rechazo o cuestionamiento por parte de hombres o de mujeres que no están de acuerdo.

El material, consiguió quitar del medio la idea de que esta vez la lucha viene de parte de las mujeres feministas y le dejo la posta a los hombres comprensivos que generan más empatía en una sociedad como la nuestra. Una sociedad patriarcal.

Si nos situamos teóricamente en el significado del concepto **patriarcado**, podríamos decir por ejemplo esta definición, "En términos generales el patriarcado puede definirse como un sistema de relaciones sociales sexo–políticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclases e intragénero instaurado por los varones, quienes como grupo social y en forma individual y colectiva, oprimen a las mujeres también en forma individual y colectiva y se apropian de su fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, ya sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia" (Marta Fontenla, 2008)

El primer spot denominado "Acoso callejero" dos amigos se encuentran en la calle. Mientras uno de ellos, (Andrés Gil) desde una moto realiza una serie de gritos, sonidos y acciones de avance sobre la descripción de una supuesta mujer que pasa por el lugar y que él define como: "zorrita", "estas para el secuestro" y "va vestida de short", otro (Martín Slipak) lo interpela, le reclama y entre otras reflexiones le dice: Le aceleras la moto como si la fueras a

perseguir. ¿Qué sos, un animal que no te podes controlar?". El segundo video "Violencia doméstica" muestra una escena familiar donde un padre (Carlos Portaluppi), que está mirando fútbol y muestra una indignación por lo que ve en el televisor, es abordado por su propio hijo (Agustín Corsi) que le reclama querer hablar con él sobre una mujer, su madre, la esposa maltratada psicológicamente de forma pública y privada por la figura paterna, el hijo cuestiona todo el esquema que viven en esa casa y el padre responde, " te llenan la cabeza, ahora todo es violencia" "yo quiero a tu mamá". En el último spot, "Violencia sexual digital" dos amigos se encuentran en un momento que se puede percibir como una charla de bar y uno (Felipe Colombo) le reclama al otro (Matías Mayer) sobre un mensaje que recibe con una foto íntima de una mujer. El que envía la imagen se excusa quitándole importancia a su relación con la chica y deja la justificación en que ella sabía que estaba siendo fotografiada. En los tres videos, se trata de hombres como emisores y protagonistas, hablándoles a otros hombres, como interlocutores en el contexto del spot y como consumidores/receptores en la decodificación del mensaje. Desde lo discursivo, la forma de hablar y la construcción audiovisual se establece un mensaje que está culturalmente validado para ser efectivo entre lo masculino, lo que está bien o mal, y quienes son aptos para decirlo.

¿Quién está autorizado?

Fundación AVON, junto con La Casa del Encuentro, Naciones Unidas y el Instituto Nacional de las Mujeres lanzaron durante el mes de noviembre de 2018, estos videos en el marco de una tarea que busca, bajo el lema "la violencia que no mata, mata igual", erradicar la violencia hacia mujeres y niñas. En esta campaña, la mujer pasa a ser objeto tácito de violencia por un lado y legitimación por el otro, se la corre de la visibilización física en la escena y se la define como víctima que es defendida por el otro hombre, el que no es el violento. El contenido se volvió rápidamente viral en las redes sociales y tuvo una amplia aceptación del público masivo de estas plataformas. Con un total de 86.000.000 contactos con los usuarios de redes sociales, y 1.500.000 reproducciones en los videos de youtube, ya sea que su difusión se haya dado por las redes de la web o por las que se tejen en espacios más privados como Whatsapp, la campaña generó debates en los medios, branding con los usuarios y una buena imagen para la marca como fomentadora de los derechos de la mujer. Pero, el ruido surge cuando nos preguntamos, ¿el éxito de este proyecto está dado por la claridad y reflexión del mensaje o por quiénes son los interlocutores y protagonistas simbólicos?.Si el lugar de protagonismo representado en los videos, es el del hombre en dos tesis, malo o bueno, amigable o no con respecto a los derechos de la mujer, el de las mujeres como coprotagonistas invisibles (por su ausencia física y representada) es un estereotipo ya establecido culturalmente, por ejemplo: el caso del video sobre acoso callejero se trata de una mujer "atractiva" que provoca la reacción del hombre piropeador, en el video sobre violencia doméstica, se deja ver la idea de una madre y ama de casa sumisa y presa de una situación de abuso patriarcal y en el tercer material que trata el tema violencia sexual digital, la mujer se describe ante el público como "fácil" por el hecho de permitir de forma consciente ser

fotografiada. En el juego comunicacional que se representa en la campaña las mujeres solo juegan estos papeles y los hombres son los jueces que se encuentran a favor o en contra. Ambas representaciones reproducen y reafirman estereotipos y postulados patriarcales aún cuando el mensaje busque apoyar los derechos de la mujer.

Graciela Alonso teoriza esta situación cuando define que "El campo de lo comunicacional contribuye fuertemente en la configuración y difusión de representaciones en donde no todos ocupamos lugares equivalentes y este es importante porque las representaciones se inscriben en regímenes epistemológicos, osea formas de conocer". (Alonso, 2011:12) En el mismo texto de G. Alonso estableciendo la relación sobre la importancia de lo representado y de las formas en que se lo muestra, cita a Tadeu Da silva, quien describe esta idea de regímenes epistemológicos o la relación representación/ epistemología de la siguiente manera: […] En el contexto del llamado "giro lingüístico", epistemología tiene que ver fundamentalmente con representación: con la relación entre, de un lado lo "real" y la "realidad" y, del otro, las formas por las cuales ese "real" y esa "realidad" se hacen presentes para nosotros re-presentados. En la perspectiva post-estructuralista, conocer y representar son procesos inseparables. La representación –comprendida aquí como inscripción, marca, trazo, significante y no como proceso mental- es la cara material, visible palpable del conocimiento. […] Las preguntas sobre quién está autorizado a conocer el mundo se traducen en preguntas sobre quién está autorizado a representarlo. Hacer este tipo de preguntas significa, a su vez reconocer un vínculo entre conocer y representar, por un lado y relaciones de poder por el otro. (Da silva, 1998:118) Los actores protagonistas, son argentinos, responden a los estereotipos socialmente aceptables, blancos, heterosexuales, futboleros, hegemónicos. Y son quienes invitan a sus pares a la reflexión, y producen y reproducen el discurso y las prácticas que nos rodean y atraviesan como sociedad.

Ahora, cuando Fabiana Túñez, Directora del Instituto Nacional de Mujeres, declara en una entrevista para el diario La Nación, "Es muy importante de qué manera le hablamos a los varones, porque el cambio cultural va de la mano de ellos", legitima la importancia de que quienes le hablen a hombres sean hombres y además de que solo ellos pueden hacer que ese tan buscado "cambio cultural" se produzca. La voz de la mujer queda anulada y representada por la autoridad patriarcal. Se trata de […] "Las pedagogías de la vida cotidiana que se articulan desde los discursos y constituyen subjetividades hegemónicas […] (Alonso, Graciela y Zurbriggen, Ruth: 2011:5).

Dentro del esquema de los videos como producto audiovisual, el clímax conseguido por la relación entre los actores, los diálogos y el mensaje, se refuerzan por un elemento clave, el color, un fondo gris como telón para la acción, este color elegido para contextualizar las representaciones, permite al espectador rellenar el espacio que compone la escena con su propia subjetividad, además por ejemplo la elisión del rostro o figura femenina también motivan al receptor a colocar como destinataria de los distintos ejemplos de maltrato a cualquier mujer, de cualquier clase, fisonomía o ideología. Todos los elementos determinantes

para decodificar el sentido, están a elección de quien recibe el video, le dejan la posibilidad de la identificación, la reflexión amistosa y la familiaridad que un video protagonizado por una mujer, con un pañuelo verde, hablando desde el lenguaje inclusivo, no le permitirían. Los hace dueños del "Poder simbólico" partiendo de la noción de que "la clase dominante puede imponerse en el plano económico y reproducir esa dominación, si al mismo tiempo logra hegemonizar el campo cultural"(Canclini, 1990). Nos encontramos en la necesidad de describir cómo es que para Pierre Bourdieu está conformado un campo, que se trata de una relación dada por dos elementos, donde uno es la existencia de un capital común y el otro la lucha por su apropiación. En el caso del mensaje que tienen los tres videos de la campaña "Cuida el trato", la elaboración del discurso, estuvo pensada por mujeres, que con la intención de llegar a un público objetivo femenino, y la búsqueda de una actualización del discurso de marca para ocupar un espacio determinado en el imaginario de las mujeres, ocupa un lugar en la lucha de la mujer. Los personajes realizan las acciones esperadas y reconocibles, tienen frases que son pertenecientes tanto al discurso cotidiano como a los temas actuales en el imaginario social.

Se discute el tema de la violencia de género, no desde el lugar de la mujer y el **feminismo**, sino del hombre y el patriarcado. Por lo tanto, la difusión y apropiación de este discurso por parte de los hombres en las redes sociales y su complacida identificación con un movimiento dentro de una acción feminista, no deja de ser en realidad una acción que les resulta cómoda dentro de sus esquemas hegemónicos, ni de hacer una **romantización** de la violencia, quitándole fuerza al discurso al tratarse de una invitación de tono amigable , de una ficción que se rompe, cuando un hombre enfrenta no solo al que lo acompaña en el diálogo ficticio, sino al que lo ve detrás de la pantalla, pidiéndole que como hacen ellos en el video, tengan un cambio de perspectiva, y si todavía no están convencidos, traten de mejorar un poco "el trato" hacia esa mujer o niña que no tiene voz ni rostro dentro del producto audiovisual. Como conclusión, la observación del material audiovisual, el contenido discursivo de la propuesta publicitaria, y su repercusión, indica que el proyecto logró llegar a su público objetivo y posicionar en el imaginario de los consumidores a la marca AVON como defensora de la mujer, es decir logró su estrategia de Marketing.

Corpus de videos

https://www.youtube.com/watch?v=CH4Du6TOjB8
https://www.youtube.com/watch?time_continue=209&v=OXYpVm5okeg
https://www.youtube.com/watch?time_continue=209&v=OXYpVm5okeg

Formas de abordajes de la Educación Sexual Integral en el Profesorado en Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Naturales e I.M.L. (U.N.T.)

Medina Álvarez, P.M.L
pamelamedina@csnat.unt.edu.ar
Guillermín, M.A.
Serrano, H.L.
Fernández, Y.E.
Facultad de Ciencias Naturales e Instituto Miguel Lillo.
Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: Educación Sexual Integral (ESI) – Género – Sexualidad – Derecho

El siguiente trabajo forma parte de un proceso de investigación que se está llevando a cabo en la cátedra de Práctica de la Enseñanza, tendientes a buscar mejoras en la formación de los estudiantes del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Naturales, con el fin de atender y responder adecuadamente a las realidades aulicas actuales y a las necesidades de nuestros y nuestras estudiantes.

El grupo de estudio está constituído por la totalidad de los estudiantes que cursan este año la materia Práctica de la Enseñanza, correspondiente al cuarto año de la carrera de profesorado, asignatura donde realizarán sus residencias docentes, durante todo el período que abarca el cursado.

Históricamente, las clases de educación sexual fueron competencia de profesores de biología, médicos y personal de la salud, ya que fueron planteadas desde el reduccionismo de la sexualidad de las personas a sus componentes físiológicos y anatómicos, o, como nos indica Villa (2007), vinculados de forma directa con su función reproductiva y excluyendo sus otras dimensiones.

En función de esta situación es que surge la presente investigación, para indagar cuán preparados egresan nuestros alumnos, respecto de los objetivos planteados en la Ley 26.150 y de las competencias que se buscan desarrollar en los estudiantes a partir de este nuevo enfoque de la Educación Sexual Integral (ESI), basado en los derechos de adolescentes, niños y niñas, los estudios de género, la afectividad y el respeto a las diversidades.

La metodología consistió en un cuestionario de realización obligatoria, anónimo, que debían responder desde sus celulares o cualquier otro medio tecnológico, estructurado a partir de la plataforma de formularios de Google. Se realizaron 25 preguntas sobre temas generales de la formación de los y las estudiantes, siendo seis de ellas correspondientes específicamente a la ESI. El cuestionarios fue semiestructurado, con preguntas cerradas, de elección múltiples, de desarrollo y de opinión, permitiendo reconocer algunos posicionamientos de los y las alumnas respecto a la temática.

Cabe destacar que, al cursar la materia, los y las estudiantes tienen aproximadamente un 85% de la carrera realizada, ya que como requisito académico se les solicita tener rendidos primero y segundo año, más tres materias específicas del campo de la formación disciplinar. Es por eso que consideramos que tienen herramientas suficientes para opinar, de forma crítica, sobre su formación académica.

Los resultados que más llamaron la atención fueron los que se detallan a continuación:

Sólo el 61,5 % de los alumnos dijeron haber participado en alguna charlas, clases o capacitaciones en ESI, durante su formación de grado.

Al momento de solicitar que refieran cuáles fueron estos espacios, la mayoría respondió que en las clases de Educación para la Salud, Anatomía y Fisiología Humana, Organización y Gestión Educativa (destacando que sólo trabajaron la Ley, desde su estructura), sólo una persona hizo referencia a clases de Psicología de la Educación y otra a Deontología y Ética.

Cabe destacar que el 100% de los encuestados respondió que sí consideran importante enseñar ESI en las escuelas. Pero es relevante señalar que el 54% lo realciona al cuidado del cuerpo, referido a la salud sexual y reproductiva exclusivamente, un 15% de los encuestados plantean situaciones relacionadas a la integralidad de la educación, como la afectividad, la transferencia de conocimientos adecuados para el cuidado propio y del otro, pero sólo un 8% menciona que es necesaria para evitar situaciones de discriminación y de abusos.

Respecto al conocimiento que poseen los futuros docentes sobre los objetivos de la Ley ESI, a través de su Programa Nacional (PNESI), un 30% marcó como objetivo incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas (transversalidad); un 46,2% marcó procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres; un 76,9% indicó prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; un 84,6% resaltó que era un objetivo asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados y un 92,3% indicó el promover actitudes responsables ante la sexualidad.

Cuando se les preguntó respecto a los temas que NO deberían abordarse desde la ESI, el 61,5% considera que deben abordarse todos los temas, teniendo en cuenta la edad de los estudiantes a quienes va dirigido. Un 15,4% considera que no debería enseñarse ideología de género; 7,7% plantean que no hay que desarrollar temas referidos al aborto, la perspectiva de género o la identidad de género.

En el último apartado, se les preguntaba si se sentían preparados, al egresar de la Facultad, para hacerte cargo de espacios ESI, a lo que un 61,5% dijo que no. Un 15,4% dijo que sí, porque tenían las bases biológicas suficientes y sólo 23,1% consideró que tenían contenidos suficientes para iniciar un recorrido, por tener conocimientos disciplinares, pedagógicos y legales, pero que debían continuar perfeccionándose.

Luego de analizar los resultados obtenidos, surgen una serie de consideraciones importantes, que se desprenden de las respuestas del alumnado.

En primer lugar, es necesario plantear espacios destinados a la formación de los futuros docentes específicamente en ESI, de carácter obligatorio, donde se les brinden las herramientas necesarias para poder abordar los contenidos propuestos, atendiendo a los objetivos de la Ley y respetando la perspectiva integral de la educación sexual.

Es de destacar la escasa información que denotan al respecto, ya que confunden los objetivos del programa con los ejes de trabajo o bien con concepciones que circulan acerca de los objetivos de la Ley, y que no están sustentadas en la misma, ni en el PNESI, como el caso de respuestas que plantean no trabajar la perspectiva de género o la identidad sexual.

Son claras las respuestas relacionadas a la concepción biologicista de la sexualidad, donde la mayoría de los y las encuestadas no tienen dudas en sus respuestas, considerando una mirada restringida y reduccionista de la sexualidad. A su vez, plantean enfoques moralistas, que se asocian al cuidado y prevención, planteando qué "está bien" y qué "NO deberían hacer", cuando en realidad debería enseñarse transmitiendo toda la información y que sea el mismo estudiante el que decida qué le resulta mejor. Estas respuestas se evidencian sobre todo cuando plantean la enseñanza de métodos anticonceptivos, infecciones de transmisión sexual o cuidado del cuerpo.

A pesar de que el 100% de los encuestados y encuestadas reconoce la importancia de enseñar ESI en las escuelas, llama poderosamente la atención que consideren que no están formados, sin tomar en cuenta la formación que recibieron en materias como deontología y ética, psicología de la educación y didácticas, entre otras, ya que, una vez más, asocian su manejo con lo disciplinar y lo biomédico, no desde un enfoque basado en el derecho y en el respeto a las diferencias, a la afectividad y a la perspectiva de género.

En este sentido, consideramos que se deben propiciar espacios de discusión, debates, conversatorios y diálogos entre especialistas de diversa formación (filósofos, psicólogos, sociólogos, lingüistas, artistas, etc.) que permitan promover una apertura de las construcciones sobre la sexualidad que persisten en nuestras y nuestros estudiantes, ya que serán ellos y ellas las encargadas de formar a las nuevas generaciones de estudiantes, en las escuelas. Como nos indica Morgade (2009): "la formación docente aún conserva un fuerte énfasis, aún, en los contenidos disciplinares específicos, con una baja presencia y menor valoración de aspectos vinculados con la subjetividad y las culturas estudiantiles." (p.47)

Insistimos en la necesidad de espacios específicos, curriculares y disciplinares sobre ESI en la formación docente universitaria de los estudiantes del Profesorado en Ciencias Biológicas, con el fin de erradicar de los colectivos esta mirada sesgada de la sexualidad, permitiendo posicionarnos desde el paradigma de la complejidad, favoreciendo la deconstrucción de modelos heteronormados y discriminatorios que se sostienen en nuestra sociedad, a través del desarrollo de los mismos hacia el interior de las escuelas. Considerar a los y las estudiantes de nivel superior como sujetos de derecho, respecto a la ESI, es también ayudarlos a comprender que la sexualidad no acaba en el cuerpo, sino que la trasciende y que se forma continuamente para y con los otros.

Bibliografía

Alonso, G. et al (2009). *Sexualidades, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico-culturales en educación.* Villa, A. (comp.). 1ra. Edición. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educactivas y Material Didáctico.

Ministerio de Educación de la Nación. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral.* Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.

Ley Nacional Nº 26.150. (2006). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*.

Morgade G.(2011). *Toda educación es sexual.* Bs As., Argentina: Crujia Ed.

Morgade, G.; Alonso, G. Compiladoras. (2008). *Cuerpos y Sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia.* Buenos Aires: Ed. Paidós.

Villa, A. (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización: intervenciones e investigaciones en salud y educación*. 1ra. Edición. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Evaluación de un proyecto piloto de Educación Sexual Integral en el Colegio Gymnasium Universitario

Pamela María Laura Medina Álvarez
prof.medinapamela@gmail.com
María Evangelina Narvaja
Adriana del Valle Rodriguez
Ana CarolinaVeliz
Colegio Gymnasium. Universidad Nacional de Tucumán

Palabras clave: estereotipos - género – integral - cuerpos

El propósito de este trabajo es compartir la experiencia piloto de Educación Sexual Integral que se implementó en el colegio Gymnasium, durante el año 2018. Para poner en contexto la necesidad de trabajo en esta línea, partimos de la situación de ingreso de las primeras estudiantes mujeres, setenta años después de la fundación de la institución.

Somos conscientes que posibilitar el acceso no significa garantizar que se eliminen las barreras de género, ni que se proporcionen a chicas y chicos las mismas oportunidades (Subirats, 2009). Coincidimos con Subirats (2009) acerca de la deuda que aún tiene la escuela mixta con la coeducación, ya que todavía se encuentra impregnada del androcentrismo que impera en nuestra cultura. Por esta razón, una comisión de docentes de la casa, decidimos emprender un proyecto piloto para implementar la ESI, desde una perspectiva diferente a la que se venía sosteniendo en la institución, desde el año 2009.

La experiencia del proyecto "Interpelando los estereotipos de género", se planteó por la necesidad de modificar las prácticas educativas, con el objetivo de generar un cambio profundo, en el que se cuestionen y eliminen todas las formas de discriminación y de violencia vinculadas con el género, que persisten en la sociedad actual.

Esta propuesta tuvo su fundamento en la Ley Nacional 26.150, que hace explícita la responsabilidad del Estado en la transmisión de conocimientos sistemáticos, concretos, serios y requiere de las instituciones educativas que generen espacios en los que se aborde de manera responsable.

Trabajamos desde un enfoque que contempla el respeto por la diversidad sexual, atendiendo también a los emergentes sociales que nos atravesaban en ese momento, como la discusión sobre la aprobación del proyecto de ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo.

Participantes

Se conformó una comisión de ocho docentes de diferentes disciplinas, que ya habían trabajado temáticas vinculadas con la ESI en sus respectivas materias, entre las que se encontraban teatro, geografía, filosofía, música, psicología, artes plásticas, lengua, literatura y

biología, planteando un trabajo interdisciplinario. Todo esto no es menor, si pretendemos lograr una apropiación real de la perspectiva de género y del respeto por las diversidades sexuales, promoviendo nuevas acciones de abordaje colectivas.

El grupo destinatario se constituyó con cuarenta asistentes varones, de 1° a 6° año del nivel secundario, para los que se propuso a la comisión directiva del Centro de Estudiantes del Colegio y al Cuerpo de Delegados, lo que permitió gran riqueza, debido a la amplitud de edades y experiencias.

Diseño de los talleres

La propuesta formativa consistió en cuatro encuentros con una duración de dos horas reloj cada uno. Tres fueron de tipo taller y uno de evaluación final, con carácter grupal.

Se trabajaron los temas desde una perspectiva constructivista, basándonos en los aportes de la teoría de Bruner (1987), guiando y acompañando a los estudiantes, con la finalidad de que no se sientan ajenos a la problemática planteada, sino partícipes de las mismas. Se propusieron estrategias interactivas, para inducir la reflexión crítica. A partir de dinámicas grupales, entendidas como una "experiencia social de aprendizaje integral, en la que se conjugan aprendizajes de distinto orden y se propicia la transferencia de los aprendizajes a la práctica cotidiana" (Banz, 2015), los estudiantes compartieron en esos tres momentos.

Buscamos posicionarnos por fuera del paradigma heteronormativo paternalista, dejando de lado la visión tradicional coitocéntrica y biologicista para adoptar una perspectiva integral, que aborde la sexualidad de forma holística y que promueva saberes y habilidades para la toma de decisiones responsables y críticas, permitiéndoles deconstruir los estereotipos sexistas que sustentan las desigualdades de género, para adoptar una actitud activa hacia la problemática de la violencia de género y la discriminación.

Las temáticas desarrolladas fueron: estereotipos de género, orientación sexual, cuerpos cisformados y cuerpos trans.

En el primer encuentro abordamos una aproximación al concepto de estereotipo. La propuesta buscaba reconocer aquellas situaciones cotidianas donde se manifiesten los estereotipos descriptivos vigentes en nuestra sociedad, los cuales se traducen en las actividades que reproducimos en la escuela.

En el segundo encuentro se pusieron en tensión a los estereotipos prescriptivos. Se apeló a que los estudiantes reconozcan elementos, situaciones e indumentaria que se asocian a tareas de "mujeres" y de "varones", buscando confrontarlos con sus imaginarios aprehendidos sobre lo que se espera de una mujer o de un hombre, social y culturalmente. A modo de discusión, se analizó cuál es el rol de la mujer en la historia y en la sociedad actual.

En el tercer encuentro se trabajaron los conceptos de expresión de género, orientación sexual, cuerpos cisformados y cuerpos trans, haciendo hincapié en las situaciones cotidianas que nos llevan a juzgar a otrxs, sin conocer sus realidades. Como actividad de cierre, se realizó

un desayuno de intercambio entre los estudiantes del colegio y lxs alumnxs del CETrans (Centro Educativo Trans de Puertas Abiertas), al que asisten estudiantes transexuales y de otros colectivos de disidencia, a fin de socializar y compartir sus historias de vida.

El último encuentro correspondió a una instancia de evaluación profunda, donde trabajaron docentes y estudiantes, para enriquecer el proceso y estimular la participación activa de los chicos.

El espacio se aprobó mediante la realización de una evaluación final, de carácter grupal, presentada en forma de una secuencia de talleres elaborados y coordinados por los estudiantes que participaron de la capacitación. Se buscó, desde el equipo, posicionarlos como sujetos activos y transformadores, empoderarlos como agentes de cambio. Los estudiantes organizaron los talleres para un curso del colegio, siendo el objeto de su elección el quinto año de ciclo superior, ya que ellos son los que se desempeñan como tutores estudiantiles de todos los demás cursos del colegio, y fundamentaron su elección en la importancia de que los tutores deben estar preparados para abordar con responsabilidad aquellas situaciones relacionadas con la sexualidad. A su vez, debido a la proximidad de la realización del campamento anual, era más relevante aún.

Contaron con la información trabajada durante el proceso de formación y material bibliográfico de consulta, preparado especialmente. Cada grupo de trabajo debía diseñar una propuesta, apoyado por una docente orientadora que acompañó el desarrollo de cada propuesta didáctica. Se les solicitó que, para el establecimiento de los grupos de trabajo, articulen chicos de todos los cursos, evitando que aquellos pertenecientes a una misma división o curso quedaran juntos.

Finalizados los encuentros, se administró una encuesta, de carácter anónimo, con el propósito de conocer sus percepciones sobre fortalezas y debilidades que presentó la propuesta. En cuanto a las fortalezas, manifestaron:

"La dinámica me pareció muy acertada y entretenida, y el taller en sí, gracias a su dinámica y contenido, despertó en mí un cierto interés por la Ley (...)" (Anónimo, 15 años).

"(...) El contenido [de los talleres] me pareció muy interesante y es mucho más fuerte cuando uno lo lleva a la vida cotidiana, allí realmente tiene un espacio de reflexión y aprendizaje, que ayudan a la deconstrucción de la persona misma" (Anónimo, 15 años).

"Los talleres eran didácticos y renovadores, que ocasionan que cada uno se haga un cuestionamiento propio y genuino. No es el típico 'leer y memorizar', si no es aprender a través de la propia interpretación" (Anónimo, 16 años).

En cuanto a las debilidades de la propuesta, expresaron:

"(...) La disposición del tiempo y la poca frecuencia generaba cierta distensión entre un taller y el otro" (Anónimo, 14 años).

"El planteo de dictar los talleres de ESI únicamente para los miembros de la Comisión Directiva y la Junta de Representantes, esperando que se lo pueda replicar correctamente, no

es práctico. Sobre todo, porque la falta de tiempo terminó siendo bastante perjudicial a la hora de organizar un plan para extenderlos al resto de los estudiantes" (Anónimo, 18 años).

"[Una debilidad de la propuesta ha sido] el poco tiempo en la que fue llevada a cabo. [Sugiero] implementar el taller desde principio de año, así poder trabajar con mayor tiempo y poder organizarse bien con la cantidad de jornada del taller y cómo después distribuirla en los respectivos cursos" (Anónimo, 17 años).

Consideraciones finales

Parte de lo que se busca con estos talleres es hacer visible lo invisible, aquello que, dentro de nuestro quehacer cotidiano, replicamos, imitamos, avalamos sin detenernos a pensar que una broma, una etiqueta, un gesto pueden destruir o dañar a otrxs que se encuentran constantemente acusadxs, señaladxs o violentadxs.

Si sabemos que este proyecto no terminará definitivamente con estos problemas, sí deseamos que deje a nuestros estudiantes preocupados, movilizados, reflexivos. Se espera que ellos puedan comenzar a hablar, a decir y a sentir desde su lugar, como personas críticas, respetuosas de las diferencias y preocupados por no seguir perpetuando una norma social que legitima más de lo que incluye, que separa más de lo que une.

Creemos que se empiezan a materializar sus resultados en actividades planteadas con posterioridad, y que aspiran a interpelar y movilizar al resto del estudiantado, para promover una reflexión profunda y real. Algunos de ellos fueron:

Empleo de lenguaje inclusivo (En publicaciones como El Chasqui y en discursos estudiantiles).

Sugerencias de proyectos de abordaje de la ESI en sus propuestas para las elecciones del centro de estudiantes.

Realización de un día destinado exclusivamente a celebrar la diversidad, durante el Octubre Cultural, que contó con una mesa panel de especialistas en el tema, un desfile Draq, entre otras actividades que interpelaban los roles de género.

Participaron y acompañaron actividades, movilizaciones y marchas por los derechos de las diferentes comunidades.

Organizaron debates y reflexiones sobre el día internacional de la mujer, cuestionando críticamente el rol de los hombres en la sociedad.

Bibliografía

Banz, C. (2015). Las dinámicas grupales: una técnica de aprendizaje. 2ª Edición: por Isidora Cortese y Constanza Benavides. P. Universidad Católica de Chile. Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valoras.uc.cl

Bengochea, A. M. y Parola, G.G. (2011). "Educación en clave de género". En Observatorio de Equidad de género, Investigaciones y publicaciones. C.A.B.A: Dirección Gral. de la Mujer, Subsecretaría de Promoción Social. Recuperado de

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/des_social/mujer/observatorio_genero/pdf/educacionnosexista.pdf

Bruner, J. S. (1987). "La importancia de la educación". Barcelona. Paidós

Cervini, R. & Dari, N. (2009). Género, escuela y logro escolar en matemática y lengua de la educación media**.** Estudio exploratorio basado en un modelo multinivel bivariado. *RMIE*, 14(42), 1051-1078.

Cimmino, K.; Mulcahy, A. y Vergara, M.V. (2008). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual integral. Consejo Federal de Educación, Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Argentina.

Fernández Poncela, A.M. (2011). "Prejuicios y estereotipos. Refranes, chistes y acertijos, reproductores y transgresores". Revista de Antropología Experimental, 11(22), 317-328. Recuperado de http://revista.ujaen.es/rae

Lameiras, M., Carrera-Fernández, M.V. y Rodríguez-Castro, Y. (2013). Sexualidad y salud: el estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género. Vigo: Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións.

Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, N° 26.485. Boletín Oficial de la República Argentina (2009).

Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150, Boletín Oficial de la República Argentina (2006).

López, J. y Paz, L. (2016). El niño homosexual en la escuela primaria y en la Biblia: tecnologías misotrans del cuerpo escolarizado. 2da. Edición. Santiago del Estero: Bellas Alas.

Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Novedades Educativas N°186. Buenos Aires.

Morgade, G. (2016) Educación Sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Morgade, G. (coord.) (2011). Toda educación es sexual. Bs. Aires: La Crujía Ediciones.

La escuela de la calle, la calle como escuela: una experiencia interdisciplinar a tres voces.

Alfonsina Morzán
María del Carmen Sanabria
Alejandra Morzán

Palabras clave: Fronteras - Identidades colectivas - Espacios públicos - Formación docente

Introducción

"Y las fronteras se mueven, como las banderas…"
Jorge Drexler

El trabajo da cuenta de reflexiones producidas en torno a una propuesta de enseñanza similar que, azarosamente, tres profesoras de especialidades diferentes llevamos adelante en ámbitos de formación docente en dos institutos de la ciudad de Reconquista, al norte de Santa Fe: el I.F.D. en Artes N° 5074 y el I.S.P. N° 4, en tres especialidades diferentes: Artes Visuales, Historia y Ciencias de la Educación.

La ciudad de Reconquista, conocida como "la perla del norte", se encuentra ubicada sobre el valle aluvial del Río Paraná. Fue fundada en dos ocasiones. La primera vez, por los sacerdotes jesuitas, que establecieron la Reducción de San Jerónimo del Rey en 1748 y 124 años después, en 1872 fue refundada por el entonces Coronel Manuel Obligado quien la bautizó, "Reconquista". Nombre que en muchos aspectos resulta hiriente, vocablo propio del lenguaje castrense que expresa la superioridad del vencedor en una más que clara confrontación. Confrontación que los reconquistenses llevamos inoculada en el origen mismo de nuestra identidad ciudadana, confrontación que es preciso desarmar...continuar desarmando.

Conscientes de la importancia de recuperar, para revisar esta memoria histórica y social que, como sostiene Renan, se muestra como 'complicidad de un olvido colectivo', emergió la idea de llevar adelante una experiencia vital que contribuya a una toma de conciencia en tal sentido.

Las acciones emprendidas tuvieron en común el desarrollarse en un escenario educativo singular al convertir en aula la plaza principal de la ciudad, con el objetivo de aportar a la visibilización, lectura e interpretación de determinadas referencias históricas presentes en espacios públicos –en este caso: la Plaza Central- desde un posicionamiento de implicación que propicie el pensarse subjetivamente en vinculación con esos procesos de construcción socio-cultural que el análisis permitió develar.

La propuesta asumió las particularidades de cada campo disciplinar, de manera que es importante en primera instancia referir a ello.

Los intercambios producidos permiten situar esta experiencia tanto en sí misma como en tanto práctica reflexionada colectivamente, desde la fecunda significación que habilita la noción de frontera en tanto zonas de cruce e intercambios.

Tal como se analizan en vinculación con las configuraciones identitarias que producen los Estados Nacionales, en las fronteras los sujetos actúan re-significando y negociando jerarquizaciones clasificatorias (Brenna, 2011). Ellas "no implican necesariamente una modificación de las clasificaciones identitarias. (Grimson. 2000:28). Más bien, sobre su existencia se organiza un sistema social de intercambios entre grupos que se consideran distintos. Las prácticas que allí se producen usan la circularidad transfronteriza para lograr beneficios e intereses. (Grimson:2005)

El trabajo que aquí se comparte se podría caracterizar como una experiencia de frontera, en tanto se produce en zonas de cruce e intercambios que no borran límites pero que precisamente, en ese encuentro hacen lugar a la emergencia de algo nuevo.

Cruces e intercambios:
entre el mundo escolar y el de la vida cotidiana social en sus diversos -otros- ámbitos;
entre los diferentes campos disciplinares -Arte; Historia y Ciencias de la Educación-;
entre aquélla artificiosa creación de dos planos diferenciados: la teoría y las prácticas;
y, finalmente, entre las diversas identidades colectivas.

En esta práctica reflexionada los intercambios actuaron a modo de diálogos nutricios. "Lo nutricio, en tanto metafórico, es promesa a cumplir de conocimientos no en el sentido de 'lo dado', sino como pura potencia: a construir en tanto compartido y pensado con colegas y estudiantes:(Espinosa, 2017:19)

La experiencia de convertir la plaza en aula: un relato inicial a tres voces

Lo invisible es lo que vimos muchas veces, por eso ya no lo vemos
Vicente Palmer

1.- En el caso de la Artes Visuales, la experiencia estuvo centrada en cuestiones vinculadas a la lectura de imágenes y aquello que tan bien expresara Eisner cuando propone pensar el papel de las Artes Visuales en la transformación de la conciencia.

En la cátedra Didáctica Específica se trabajan esos conceptos, que se consideró indicados para presentar la carrera a los nuevos ingresantes como columnas y fundamentos propios del campo profesional.

Ahora bien, el interrogante que emergió fue de qué manera se podía hacer vivenciar a los ingresantes esta visión estratégica de aproximación al campo de lo visual.

Pensando en cómo y dónde crear una situación propicia a estos fines, surgió la idea de hacerlo en un espacio público focalizando la mirada en una gran escultura y mausoleo que se encuentra en la plaza central de la ciudad, a pocas cuadras del Instituto. Y allí se produjo la cita que diera apertura al módulo del curso de ingresantes.

Pero la actividad no terminó allí, sino que se continuó, ya en el ámbito institucional, con otro ejercicio interpretativo visual: un video titulado "Río de Calabazas" producido por un

documentalista local, que narra aquélla historia de construcción territorial fundacional desde la perspectiva ya no del conquistador sino de los pueblos originarios que habitaban este lugar.

Finalmente, la lectura de uno de los capítulos de la obra de Eisner citada ut supra permitió abrir a nuevos intercambios y análisis sobre lo que la visita a la plaza y la proyección del video habían generado.

2.- En el caso del grupo de estudiantes de primer año del Profesorado de Historia, la idea emergió a partir de una actividad que la docente llevó adelante en otro ámbito laboral. Como guía de turismo municipal realizó numerosos recorridos por la plaza principal y por otros sitios de la ciudad de Reconquista, dirigido a todo tipo de público, pero especialmente a los escolares de nivel primario y secundario.

Desde las huellas de este experiencia fue que durante el 2018, y estando a cargo de **Introducción al Conocimiento Histórico** se decidió recrear aquella práctica. El objetivo fue presentar varios temas:

memoria e historia,

relato histórico y

monumentos.

Ir al encuentro de aquellos objetos urbanos donde se materializa el relato histórico, donde se da la batalla entre la memoria y la historia, donde se cuajan los monumentos que finalmente son el resultado de aquellas batallas y el reflejo del relato histórico dominante, nos permitió atravesar esa frontera entre el lenguaje estrictamente académico del formato rígido de los textos científicos-profesionales y vislumbrar esa zona fronteriza donde se producen los intercambios entre realidad y teoría.

Cada generación resignifica y recrea o no ese legado histórico, cultural e identitario. Este fenómeno se da de un modo inconsciente dentro del imaginario social, por eso lo que se busca es revelarlo para hacerlo consciente y desde la consciencia hacer la crítica y el análisis, puesto que sólo la conciencia es la que nos habilita la reflexión.

La potencialidad de esta experiencia pedagógica radica en visibilizar el fenómeno mediante el cual cada uno de los estudiantes resignifican, ahora de forma consciente la herencia recibida, no sólo la herencia histórica en relación a la fundación de una comunidad específica (en este caso Reconquista) sino que se abre a un universo mayor, cuyas fronteras aparecen como infinitas.

3.- Desde la cátedra Política, Economía y Educación, de segundo Año del Profesorado en Ciencias de la Educación, una inquietud movilizaba una búsqueda: la percepción de ciertas dificultades en el trabajo de comprensión y apropiación de dos categorías centrales con las que se da inicio al abordaje teórico de la materia (concretamente: los conceptos de Estado y Nación y el estudio de los procesos históricos que ello conlleva).

Por otra parte, también un interrogante vinculado a percepciones de vacancia en la formación: ¿cómo construir metodológicamente una propuesta que propiciara la articulación de estos abordajes con las propias biografías culturales?

Desde estas inquietudes, y al haber tomado conocimiento de la propuesta llevada adelante en el Profesorado de Artes Visuales emergió la idea de planificar la primera clase de la materia pensando como ámbito de enseñanza la plaza central de la ciudad, que se encuentra a trescientos metros del Instituto. Esto habilitaría a pensar lo territorial como construcción histórica y a reconocer el poder simbólico y material de esas huellas presentes de diversas maneras en los espacios públicos en vinculación con las propias subjetividades.

Otras prácticas, otros docentes…

Instancias socializantes de reflexión como usina productora de nuevas ideas para la formación.

Es de destacar que, con sus particularidades, en los tres casos la experiencia fue valorada positivamente por los grupos de estudiantes que las protagonizaron. Y desde la perspectiva docente, al momento de convertir la práctica en objeto de reflexión, específicamente en ámbitos de formación, se pudo avizorar el valor pedagógico y didáctico de la misma.

En primer lugar: permitió reconocer que este tipo de encuentros, en que las vivencias educativas se desarrollan fuera del espacio escolar, tienen una fuerza especial, aún poco explotada. De inicio, la sola noticia de que la clase se daría en la plaza, ya causó caras de asombro, desconcierto, curiosidad en el grupo de estudiantes. Ya en el lugar, cabe reconocer que la cantidad de información que se agita e ingresa desde casi todos los sentidos, [vista, oído, olfato, tacto] convierte al recorrido en una sinfonía de estímulos. Y lo que podría ser una simple caminata por un lugar ordinario, se torna un viaje a dimensiones no exploradas, develando símbolos, sombras, sentidos antes desconocidos; que sin embargo siempre estuvieron allí, ocultos hasta ese momento semi mágico en que son revelados. Los impactos son infinitos igual que las consecuencias y las reconfiguraciones a nivel cognitivo y sensorial.

Se puede constatar con ello la importancia que reviste el invitar a sumergirse en la propia cotidianidad, pero desde una invitación a trascender la familiaridad encubridora desde la cual nos vinculamos con frecuencia con lo real para hacer lugar a la 'mirada del extranjero' que ve, se asombra, descubre, interroga permitiendo develar nuevas significaciones.[421]

Entre otras cuestiones, valdría consignar el escaso trabajo que se lleva adelante en las instancias de escolarización y en los ámbitos de formación docente, que permitan vincular los procesos históricos y territoriales con las propias biografías culturales. En este sentido, cobra importancia la tarea de indagar acerca de referencias bibliográficas que aborden esta cuestión.

Finalmente, amerita ser destacado el diálogo nutricio que entre diferentes campos disciplinarios generó esta instancia colectiva de encuentro y de trabajo conjunto. Riqueza que volvió sobre las propias prácticas abriendo nuevas posibilidades.

421 Las complejas relaciones entre enseñanza escolar y vida cotidiana han sido y son estudiadas teóricamente desde múltiples perspectivas pero, sin embargo, no han penetrado suficientemente las prácticas escolares.

En el presente año lectivo, está en construcción un proyecto de carácter interdisciplinar e interinstitucional a llevar adelante desde las respectivas cátedras en las tres especialidades.

El mismo contempla la incursión en otros ámbitos públicos y la posibilidad de generar instancias de encuentro e intercambio entre los docentes y el grupo de estudiantes de las tres especialidades, además de prever la programación de acciones que trasciendan lo institucional para abrirse a lo comunitario.

El camino a recorrer durante este 2019 seguramente permitirá dar pasos significativos en aspectos que se consideran de valor para la formación docente desde una perspectiva crítica, humanista, liberadora.

Bibliografía

Brenna, J.E. (2011). *La mitología fronteriza: Turner y la modernidad*. Estudios Fronterizos, 12(24), 9-34

Elliot Eisner (2011) *"El Arte y la Creación de la mente". El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia".* Buenos Aires. Paidos.

Espinosa, Mirta (2017) *Diálogos nutricios - Entre profesionales docentes y sociología educativa.* Rosario. Laborde.

Grimson, A. (2000). *"¿Fronteras políticas versus fronteras culturales?"* En A. Grimson (Org.), Fronteras, Naciones e Identidades (pp. 9-40). Buenos Aires: CICCUS

(2005). *"Fronteras, Estados e identificaciones en el cono sur"*. En D. Mato (Ed.), Cultura, Política y Sociedad. Perspectivas Latinoamericanas (pp. 89-101). Buenos Aires. CLACSO.

Renan, Ernest, "El significado de la nacionalidad" en: KOHN, Hans , El nacionalismo. Su significado y su historia, Buenos Aires, Paidós, 1966, p. 188. Citado por: Daniel Lvovich en"Políticas del olvido". 1 Versión revisada de la conferencia de cierre de las Jornadas Violência de estado, justiça e reparação: relatos da Comissão Estadual da Verdade, Curitiba, Paraná. Brasil, 19 de junio de 2015

Políticas lingüísticas: nuevas identidades, nuevas demandas

Marcela Ocampo
marcelaocampo09@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras. UNT

Palabras clave: Políticas lingüísticas. Lenguaje inclusivo. Demandas.

Planteo de la discusión

El lenguaje no sexista, inclusivo, disidente lleva largo tiempo en el centro de las luchas militantes por la diversidad y la inclusión, está presente en debates mediáticos y académicos, ronda bares y cafés. Para pensarlo, hacen falta una multiplicidad de preguntas y miradas que desafíen a explorar variados fenómenos. En este ensayo, adoptamos categorías amplias que guían la discusión: lengua y género, lengua e identidad, lengua y poder; demandas y demandantes; políticas lingüísticas.

Lenguas y género

Dado que lingüísticamente el debate gira en torno a la posibilidad (o no) de la lengua para recrear/reinventar un género neutro que reconozca a quienes se autoperciben con géneros diversos, vale aclarar que el género gramatical es una propiedad lingüística arbitraria (nunca natural, jamás divina, menos aún biológica), que existe sólo en algunas lenguas. Para los hablantes de español, por ejemplo, es un rasgo distintivo; pero para sorpresa de muchEs, *The World Atlas of Language Structures* (Haspelmath et alt., 2005) comprueba que sólo un tercio de las lenguas usan alguna forma de género gramatical. A ello se suma, el carácter variable (mutabilidad e inmutabilidad del signo), la creatividad y la flexibilidad que modifican continuamente la lengua para adaptarse a las demandas de las sociedades del siglo XXI; véase: googlear o guglear, chatear, wasapear o guasapear (Agencia EFE). No habiendo entonces impedimentos linguisticos para la adaptación morfológica, resulta de interés la resistencia de algunos sectores a que la lengua pueda expresar las autopercepciones identitarias de la diversidad.

Lenguas e identidades

Las demandas por un lenguaje inclusivo esgrimen la lengua como "arma" de combate de ciudadanEs que reclaman el cumplimiento pleno de sus derechos humanos y garantías fundamentales de justicia, equidad e inclusión. Y en tanto sienten que la lengua no lEs reconoce ni lEs incluye, demandan – a modo de petición o furioso reclamo- eliminar el sesgo sexista y binario del lenguaje e intervenirlo para que exprese la diversidad. Y dado que la lengua es uno de los principios organizadores de la identidad, la subjetividad, el orden sociohistórico, las tramas familiares y sociales (Requejo, 2005), el modo en que nos autopercibimos y en que somos nombrados es determinante para la constitución de nuestra subjetividad. De hecho, la identidad personal es el resultado de los relatos que les contamos a

los otros y a nosotros mismos sobre quiénes somos, integrando el pasado y proyectando el porvenir (Bruner, 2003). Pero la identidad no existe en sí misma, sino en constante tensión con lEs otrEs. Por ello, los procedimientos de puesta en relación y análisis crítico de estereotipos y representaciones; la capacidad de comprensión y superación del prejuicio; la confianza en la posibilidad de diálogo a través de las diferencias, son atributos imprescindibles para la valoración positiva de las identidades autopercibidas que conforman la sociedad actual. Y como "el lenguaje sigue reflejando los prejuicios acumulados durante generaciones, [nada] cambiará hasta que la igualdad [se haga realidad en la] práctica" (UNESCO, 1999). De allí la relevancia que tienen las demandas por un lenguaje inclusivo y su seguimiento desde la investigación.

Lenguas y poder

Existe también una estrecha relación entre **lengua y poder,** pues el poder de las palabras reside en mantener el statu quo o en subvertirlo; viene asociado a la legitimidad de las palabras y de quien las pronuncia, no se produce de manera aislada o azarosa sino que, como afirma Bourdieu (2001):

> Las relaciones de comunicación son siempre, inseparablemente, relaciones de poder que dependen, en su forma y contenido, del poder material o simbólico acumulado por los agentes (o las instituciones) comprometidos en esas relaciones.

Es en el espacio social que la lengua adquiere poder simbólico, creando saber y construyendo ámbitos de realidad que normalizan y disciplinan una manera de ver y comprender el mundo. De suerte que, si bien es importante comprender cuáles son las condiciones de emergencia del lenguaje inclusivo, es igualmente importante comprender por qué el discurso conservador y normativista de las academias, la iglesia y sectores asociados es considerado el único válido, cuando la corrección lingüística no es un valor absoluto ni la lengua un fenómeno estático.

Nuevas identidades, nuevas demandas:

En *La Razón Populista* (2005), Laclau brinda categorías para analizar la constitución de las identidades políticas; define el discurso como conjunto de fenómenos que interactúan en la producción social de sentido que configura una sociedad. Y agrega que es a través de los discursos -entendidos como totalidades estructuradas de elementos lingüísticos y no lingüísticos- que las fuerzas sociales llevan adelante su acción política. Pero también explica que identidades diferentes pueden constituirse en un todo -siempre precario e inestable-, a través de relaciones equivalenciales en las que cada parte "claudica parcialmente a sus particularidades", para en conjunto poder distinguirse de la diferencia exterior que resulta de la exclusión. A la vez, esas cadenas equivalenciales pueden desestabilizarse, ya sea por tensiones externas, porque necesitan reafirmar sus particularidades o porque surgen diferencias internas. Cuando esto sucede, la relación que mantenía unido al grupo se desintegra y las demandas terminan autonomizándose. Surgen así los significantes flotantes

que evidencian las heterogeneidades internas. Trasladadas las categorías laclaunianas al campo del lenguaje inclusivo, pueden advertirse estos desplazamientos: primero fueron los movimientos feministas que, en diferentes etapas reclamaron la incorporación de una visión feminista a la vida cotidiana; denunciaron el sistema patriarcal dominante y lucharon por la dignidad y la igualdad de la mujer en la sociedad, para finalmente poner en evidencia el prejuicio y sexismo del lenguaje en el uso del masculino con valor genérico (los hombres), la designación de profesiones y cargos en masculino (doctor, juez), la anteposición del masculino al femenino (Sr. y Sra…). Ante esta evidencia, se buscaron alternativas; por ejemplo: la duplicación (chicos y chicas), la anteposición del femenino al masculino (chicas y chicos) e incluso el uso genérico del femenino para nombrar colectivos. Pero ni la reivindicación del femenino ni la duplicación lograron incluir a las diversidades. Por ello, la militancia LGBTQIA buscó alternativas que las contuviera: en los 2000, fue la arroga (chic@s), luego, asterisco y x (chic*s, chicxs), valiosos gráficamente, pero impronunciables. Más adelante, se instaló la E (chiquEs), que sortea los obstáculos de la oralidad, es clara morfológicamente, económica lingüísticamente e inclusiva socialmente. En este acotado recorrido, las demandas dan cuenta de la dispersión lingüística que ha dominado la disputa por el lenguaje inclusivo y la heterogeneidad de los colectivos que la integran. Sin embargo, los "parecidos de familia" (Wittgenstein, 1947) producen acciones políticas que simplifican el campo y permiten que se constituyan en aparentes totalidades discursivas capaces de construir significados políticos relevantes (Laclau, 2005).

Políticas Lingüísticas

En relación a las políticas lingüísticas, junto con Spolsky (2004) diremos que "existen dentro de un conjunto complejo de factores sociales, políticos, económicos, religiosos, demográficos, educativos y culturales que conforman la ecología completa de la vida humana" (Solpsky, 2004). ¿Pero qué posición toma y qué normativa propicia en relación al lenguaje inclusivo? A lo largo del tiempo, diversos documentos acompañan el debate:

A nivel global, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) aportó el principio legal de 'no discriminación' frente al incumplimiento de la igualdad real de oportunidades. El correlato linguistico fue la 1° Conferencia Mundial sobre la Mujer (México, 1975), que dio inicio al combate contra el lenguaje sexista. Posteriormente, la Declaración Universal de Derechos Linguisticos (1998), al otorgarle a la lengua estatus de DDHH, brindó argumentos sólidos para defender las lenguas de comunidades minoritarias en los ámbitos formales del Estado. Más tarde, las Recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje (Unesco, 1999) y las Recomendaciones para el uso de un lenguaje inclusivo de género (Acnur, 2012) proclamaron que el lenguaje condiciona las actitudes, prácticas y cosmovisiones de los pueblos, consecuentemente llamó a "referirse a las personas de manera inclusiva y respetuosa". En un análisis comparativo superficial, el pasaje de "lenguaje no sexista" a "lenguaje inclusivo de género" en los títulos de los documentos simula un progreso. Pero de una lectura en profundidad, se desprende que si bien las propuestas son políticamente

correctas: duplicación, feminización de profesiones, reemplazo del masculino genérico por expresiones abstractas (hombre por humanidad, etc), no se avanza en la ampliación de derechos, sólo se demanda "buena voluntad para tratar de evitar, en la medida de lo posible y sin violentar el idioma, términos o expresiones sexistas discriminatorias para las mujeres". Sin embargo, un caso paradigmático es Suecia, donde, en los 60, las asociaciones de mujeres propusieron -sin lograrlo- incorporar el neutro como promoción de la igualdad entre los géneros; demanda reivindicada con éxito en los 2000 por la comunidad trans, lo que llevó a que, en 2015, la Academia de la Lengua Sueca integre el neutro "HEN" en el diccionario oficial. De este modo, Suecia establece una política lingüística explícita y única en el mundo a favor de un verdadero lenguaje inclusivo, gracias al consenso de la comunidad de hablantes.

En Latinoaméricana, Venezuela (1999) y Chile (2004) han incluido el uso no sexista del lenguaje en sus constituciones. Uruguay (2014), en tanto, publicó una Guía de lenguaje inclusivo, que tiene por objetivo hacer visibles las situaciones de inequidad por razones de género y desarrollar prácticas comunicativas no discriminatorias ; por ejemplo, propone cómo nombrar a las personas trans.

En Argentina, en 2015, la Honorable Cámara de Diputados de la Nación publicó la Guía para el uso de un Lenguaje no sexista e igualitario que problematiza las maneras en que se usa habitualmente el lenguaje, se centra en el derecho a la igualdad, a la identidad de género y al derecho de las mujeres, asumiendo que el lenguaje participa en la distribución de poder en una sociedad. Como en el caso de la Unesco y de Uruguay, este documento reniega de la tradición académica que persiste en el uso gramatical del masculino genérico, acepta que "el lenguaje en sí mismo no contiene una regla que lo sostenga" (pp27) y admite que no habiendo ningún obstáculo linguístico habrá que feminizar las profesiones, oficios, etc.

En conclusión

Como todo discurso históricamente situado, las demandas por el lenguaje inclusivo presentan un complejo entramado de voces (grupos feministas, de la diversidad de géneros, intelectuales, medios de comunicación, academias de lenguas, iglesias, redes sociales, etc.), que da cuenta del **poder simbólico de la lengua para representar la realidad**, ya que **nombrar es dar existencia** y, por tanto, tener visibilidad en el espacio público y poder en las disputas.

De hecho, el lenguaje inclusivo es una **demanda democrática** que emana de la **ampliación de derechos constitucionales** y está fuertemente enraizada en la **lengua** como medio de reconocimiento y expresión de la **identidad** autopercibida.

En cuanto a la gestión del lenguaje y las políticas lingüísticas, coexisten en contextos altamente complejos y dinámicos, entrecruzados por percepciones, representaciones, derechos, desigualdades, intereses políticos, espacios de poder, etc, que explican que ponen en evidencia que todo intento por intervenir el lenguaje puede tener efectos correlacionados -no controlables- en cualquiera de las variables y para toda la sociedad.

Bibliografía

Butler, J. (2019) La ideología de género según Judith Butler: mitos y realidad. P12, versión impresa.

Bourdieu, P. (2001) Langage et pouvoir symbolique, Paris: Seuil, coll. « Points Essais ».

Bruner, J. (2003). Pourquoi nous racontons-nous des histoires? Paris: Éditions Retz.

Foucault, M. (2015). Arqueología del saber. SIGLO XXI Edición 19° en español. ISBN 9789876290081

Haspelmath, M. et alt. (2005) The World Atlas of Language Structures. Ed. OUP Oxford

Laclau, E. (2005) La razón populista. México: Fondo de Cultura Económica

Laclau, E. (2014) Política, hegemonía y discurso o Los fundamentos retóricos de la sociedad. Bs As: FCE

Requejo, M. I. (2005) Linguistica social y autorías de la palabra y el pensamiento.Bs. As.: Ed. Cinco

Spolsky, B. (2004) Language Policy. Cambridge University Press

Wittgenstein, L. (1945) Investigaciones Filosóficas. Versión en línea (en español).

Discapacidad, inclusión y exclusión: reflexiones desde una perspectiva de género

Gabriela Serrano
lagabyserrano@hotmail.com
Instituto de Estudios Antropológicos y Filosofía de la Religión
Facultad de Filosofía y Letras – UNT

Palabras clave: discapacidad, derechos, perspectiva de género

La discapacidad es un tema que convoca múltiples reflexiones. El reconocimiento de la diversidad a la luz del respeto por los derechos humanos marca un largo y valioso recorrido de reivindicaciones en pos de lograr participación plena en la vida política y social, inclusión, igualdad, equiparación de oportunidades, eliminación de barreras físicas, sociales, económicas y culturales para las personas con discapacidad (PcD). La Convención Internacional sobre los Derechos de las PcD, así lo manifiesta.

El modelo social de la discapacidad reconoce a las PcD "como sujetos de derechos y al contexto social como un factor clave para determinar el grado de participación del colectivo en la sociedad." (Inadi, 2016 a, p.4).En este sentido, podríamos decir que se trata de un modelo que promueve una "*rehabilitación de la sociedad*".

En este ensayo abordaré dos cuestiones que impactan en las PcD: 1- el derecho a recibir las prestaciones básicas requeridas en el ámbito de la salud y otros con el fin de lograr pleno desarrollo personal e integración social; 2- y el derecho al pleno ejercicio de la sexualidad reproductiva y no reproductiva en el colectivo de PcD, siguiendo algunos postulados y categorías analíticas que introducen las perspectivas de género. Estas categorías, que visibilizan la desigualdad de oportunidades que existe en función del genero, resultan útiles también para pensar el colectivo de PcD, en la medida en que pueden revelar y desnaturalizar construcciones culturales que impactan en los roles sociales y las oportunidades de las personas en función de su discapacidad.

1. Aunque son muchos lo logros y derechos a los que han accedido las personas con discapacidad, aún queda camino por andar. Porque el reconocimiento de estos derechos requiere la intervención del modelo médico, nomenclador de patología, ubicada en el individuo[422] Esto demuestra la coexistencia en tensión y contradicción entre el modelo social de la discapacidad y el modelo médico- rehabilitador centrado en el déficit [423]. Así, la PcD debe

422Por ejemplo la obtención del Certificado Único de Discapacidad regulado por Ley 24.901 incluye entre los requisitos indispensables contar con diagnóstico codificado por médico tratante.

423En el mismo sentido Salvatierra (en Bosso, Nader, 2017) sostiene que los cambios en la forma de entender a la discapacidad influye directamente en las oportunidades que se ofrecen a las personas con discapacidad, condicionan la manera de percibirlas y lo que se espera de ellas. Asimismo plantea que en la actualidad es indiscutible que el modelo de la discapacidad centrado en el déficit está siendo dejado de lado, mientras que una visión positiva de la discapacidad, predomina en los discursos, movimientos asociativos y legislaciones las cuales protegen los derechos de las personas con discapacidad. Sin embargo esta visión, aunque aceptada y reconocida, aun no se traduce en la totalidad de las prácticas. Ello

exhibir el signo, la marca que coincide con los criterios de inclusión en una categoría diagnóstica. En el mismo acto que se define su discapacidad, en pos de la inclusión, "se redefinen las fronteras entre lo normal y lo patológico" (Frankel, 2008, p. 248) y se excluye al individuo del territorio de la normalidad; porque el lenguaje de las patologías es un lenguaje ligado a la anormalidad, un *lenguaje del déficit* que incluye valoraciones que tienden a encasillar a las personas adscribiéndolas a una categoría diagnóstica, y a ubicar esas categorías en una jerarquía social (Gergen, 1996).

Podría decirse que en el mismo momento que se incluye a un individuo en una categoría diagnóstica se produce un movimiento en dos sentidos, mientras que por un lado se abren las posibilidades al derecho a la salud, la cobertura médica, la rehabilitación, la inclusión, desde una lógica del cuidado; por el otro se excluye al individuo del territorio de la «normalidad» y sus lógicas dominantes, porque toda enfermedad conlleva un juicio negativo. Como dice Anderson (1997): "por bien intencionadas que sean las intenciones de curar, la idea misma de "curar" necesariamente propone la idea de poder". Los diagnósticos operan como códigos culturales que no son ajenos al poder. El lenguaje del déficit contribuye a la construcción social de un amplio conjunto de experiencias y aspectos de la vida humana representados en términos de ineptitud, incapacidad, carencia, síndrome, trastorno, etc. (Gergen,1996). Diseminado, el lenguaje del déficit, construye identidades posibles, que se refuerzan con los estereotipos que el mismo lenguaje crea. En este punto cabe la pregunta "¿en qué medida la sociedad favorece que una persona con discapacidad se desarrolle sin quedar atrapada en los estereotipos frecuentemente asociados a este colectivo?

2- Aún cuando la lucha contra los estigmas sociales asociados a la discapacidad tiene ganadas muchas victorias, los modelos sociales dominantes refuerzan mitos, prejuicios y estereotipos en los que las PcD no encajan. Modelos e imágenes asociadas en general a un cuerpo o una mente «normal», estándar, sano, productivo, estético. Esos estereotipos toman el territorio de la sexualidad: la definición de los sujetos deseantes y de los cuerpos deseados responde a otra estética y a otra lógica que no es la de la discapacidad. El cuerpo de la PcD se presenta en los discursos hegemónicos como un cuerpo anómalo, monstruoso, desviado de la norma, asexuado, infantil, no reproductivo; un cuerpo discapacitado no solo para las exigencias de adaptación a la vida que propone esta sociedad, sino también para la intimidad del acto sexual. El modelo con que se compara no es sólo un modelo de cuerpo estético, sano, sino también un modelo de funcionamiento del cuerpo productivo y reproductivo, impregnado por enunciados médicos científicos, pero sobre todo interesado en sostener un tipo particular de funcionamiento social y económico. A estos se agregan enunciados religiosos, educativos, jurídicos, con sus imperantes efectos normativos y punitivos respecto de la sexualidad. Las PcD quedan excluidas del territorio «normal» de la sexualidad. Su

se debe a que aún coexisten con la visión positiva, los modelos anteriores, regidos por criterios rígidos y basados en las limitaciones de las personas y no en sus posibilidades.

sexualidad se niega, invisibiliza o desconoce, como se desconocen las infinitas formas de sexualidad existentes, reduciéndolas a aquellas «aceptables» socialmente , que terminan instituyéndose y legitimándose. Así, la vida sexual parece pertenecer al grupo de los «normales adultos» mientras que continúan presente los estigmas que afectan a las PcD. "La imagen asexuada, infantil y dependiente de las PcD es uno de los principales factores que inciden en la vulneración de sus derechos, en particular de los sexuales y reproductivos. Estas imágenes generan prácticas sociales discriminatorias, voluntarias o no, que afectan directamente a las personas. Los prejuicios funcionan como obstáculos sociales para el acceso a sus derechos"(INADI, 2016 b, p. 10).

El reconocimiento de la sexualidad de las PcD no es sólo el reconocimiento del derecho a disfrutar de una sexualidad placentera, saludable, sin presiones, represiones ni violencia, sino también el reconocimiento de la autonomía para ejercer su sexualidad con libertad; el derecho de las personas para decidir de forma independiente y privada sobre las formas de ejercicio de su sexualidad, las diversas formas de armar, o no, pareja o familia, de decidir sobre su capacidad y deseo reproductivo u no reproductivo.

A pesar de esto, han existido y continúan existiendo prácticas médicas, bastantes extendidas, de esterilización, de anticoncepción, de interrupciones de embarazos, etc. Prácticas involuntarias e impuestas que van a la par de una escasa accesibilidad real a información y a recursos adecuados para asistir a la PcD para la toma de decisiones y el cuidado de su salud. También practicas jurídicas, u obstáculos y burocratizaciones para el pleno acceso a derechos sobre este tema.

Des-andando

2- Mientras que las luchas feministas han permitido deconstruir o al menos desnaturalizar la imagen de mujer asociada a la maternidad; las PcD continúan luchando para sostener el derecho a la maternidad; también a la paternidad así como a la libre unión de pareja o conyugal heterosexual o disidente. En este sentido cabe destacar que las desventajas sociales han sido mayores para las mujeres con alguna discapacidad, quienes sufren frecuentemente la descalificación de su cuerpo y de su capacidad para maternar.

Los estudios de género también ayudan a la comprensión de esta problemática, ya que los estereotipos que impactan en el grupo de PcD son los mismos. Por esto, tanto las configuraciones de pareja o familia como la reproducción constituyen lugares paradigmáticos para analizar las formas hegemónicas y dominantes de organización social y de control de los cuerpos. Como claramente lo anuncia Judith Butler: "la sexualidad es una organización históricamente concreta de poder, discursos, cuerpos y afectividad" (Butler, 2018. 193) y en este sentido,"la autonomía corporal es una vivaz paradoja" (Butler, 2006, p.41).

Del mismo modo que se construye el género, con una lógica binaria, una norma heterosexual, se construye el sexo, la sexualidad, las normas reguladoras y opresoras de las prácticas sexuales, que consolidan la idea de que la sexualidad es esa, descripta por las normativas. El imperativo heterosexual «normal» define cómo serán utilizados los cuerpos en

la vida sexual: relaciones sexuales heterosexuales, penetrativas, y vinculadas a la reproducción. (Cabral, 2009). La heteronormatividad, o como lo llama Bulter (2018 p.292) *matriz heterosexual*, se convierte en la forma de intelegibilidad cultural a través de la cual se naturalizan cuerpos, géneros y deseos. El individuo se sirve de estos enunciados para dar forma a su sexualidad. Retomando el pensamiento de Foucault, el cuerpo no es "sexuado" (nota de la autora: o asexuado, como se estereotipa en el caso de la discapacidad) previo a su designación dentro de un discurso a través del cual queda investido con una idea.

Pero las construcciones de sentido no son estáticas e inmóviles, sino que están en constante movimiento: aparecen nuevos organizadores de sentido que desordenan, deslegitiman, des-disciplinan. "Como un efecto sedimentado de una práctica reiterativa o ritual, el sexo adquiere su efecto naturalizado y, sin embargo, en virtud de esa misma reiteración se abren brechas y fisuras que representan inestabilidades constitutivas de tales construcciones, como aquello que escapa a la norma o que la rebasa, como aquello que no puede definirse ni fijarse mediante la labor repetitiva de esta norma" (Corbin y otros, 2005, p. 29).

Se trata de una lucha que intente deconstruir las concepciones normativas; que permita visibilizar y descolonizar el cuerpo y la sexualidad de las PcD al tiempo que reconocerse como sujetos deseantes. Un desafío que interpela la lógica de muchos binomios: adulto- niño, erótico-infantilizado, civilizado- salvaje, lindo-feo, sano- enfermo; útil-inútil. Esta sería una lucha capaz de inaugurar y transformar nuevos sentidos a la luz de los derechos humanos, en especial, los derechos sexuales y reproductivos.

1- Muchas de las reflexiones en torno a los efectos de los diagósticos sobre las PcD se dividen en argumentos a favor [424] y/ o argumentos que sugieren riesgos y propician evitar el etiquetamiento, rotulación y estigmantización. O bien que la estigmatización es una problemática social y no de las ciencias, o bien que las leyes ya incluyen en sus objetivos luchas contra los prejuicios y estereotipos. Sin embargo estos argumentos terminan por defender la práctica disciplinar habitual médica o jurídica sin considerar que los diagnósticos recaen sobre la persona configurándola y constituyéndola bajo la nominación PcD.

Como lo enuncia Foucault (2003) en la medida en que los sistemas jurídicos de poder *producen* los sujetos a los que más tarde representan, se puede afirmar entonces que las leyes que protegen a las PcD, producen al mismo tiempo PcD. Siguiendo esta reflexión Bulter dice: "el problema del «sujeto» es fundamental para la política (…) porque los sujetos jurídicos siempre se construyen mediante ciertas practicas excluyentes (el subrayado es mio) que, una vez determinada la estructura jurídica de la política, «no se perciben». En definitiva , la construccción política del sujeto se realiza con algunos objetivos legitimadores y excluyentes, y esas operaciones politicas se esconden y naturalizan (...) De hecho la ley produce y

424Por ejemplo. que los diagnósticos facilitan las estadísticas internacionales, o la comunicación entre profesionales, o que ayuda a una terapéutica eficaz o temprana, o que ayuda a la comprensión del sufrimiento.

posteriormente esconden la noción de un sujeto anterior a la ley" (Butler 2018, p. 47). En este sentido, "el argumento fundacionalista de la política de la identidad tiende a dar por sentado que la identidad primero debe ocupar un lugar, para que se definan intereses políticos, y a continuación se inicie la acción política" (Butler, 2018 p. 277)

Si las PcD en tanto sujetos jurídicos capaces de derechos, se afirman por medio de un procedimiento jurídico (creación y sanción de una ley protectora, inclusión del sujeto en una categoría diagnóstica que coincida con lo previsto en la norma, luego acceso a los derechos) entonces la identidad de la persona ya esta significada dentro de un entretejido de discursos que incluyen necesariamente la discapacidad como marca, la intervención médica nomencladora, más, los prejuicios y estereotipos sociales que la acompañan. Podríamos preguntarnos ¿Qué clase de reivindicación de los derechos es esta, que para ser reconocidos han de encarnar una norma que al mismo tiempo ratifica la pertenencia a una condición de un colectivo de personas excluidas?

Como propone Souza Santos (2010), es hora de re-pensar la emancipación social desde fuera de las formas hegemónicas.

Bibliografía

Anderson, Harlene (1997): Conversación, lenguaje y posibilidades. Ed Amorrortu Barcelona.

Bosso, Cristina; Nader, Raul (Comp) (2017): *Antropología Siglo XXI. Cruce de Saberes V. Identidad, inclusión, exclusión*. Editorial Humanitas. Tucumán.

Butler, Judith (2006): *Deshacer el género*. Paidós. Barcelona.

Butlker Judith (2018): *El género en disputa*. Paidos. Bs.as Barcelona.

Butler, Judith (2017: *Cuerpos aliados y lucha política*. Paidos Bs As.

Corbin, A; Cortine, J. ; Vigarello, G.(2005) : *Historias del cuerpo.* Volumen I. Editorial Taurus.

Desviat, Manuel (2016): *Cohabitar la diferencia*. Editorial Grupo 5. España

Fernández, Ana María. (1994). *La mujer de la ilusión.* Buenos Aires, Paidós.

Foucault, Michael (2000): *Los anormales*. Editorial Fondo de la Cultura. México

Foucault, Michael (2007): *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber.* E. Siglo XXI. Argentina.

Foucault, Michael (2003): *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres.* E. Siglo XXI. Argentina.

Frankel, Daniel (2008): Eugenesia social en los tiempos del genoma. Revista Psicol. Argum. 2008 jul./set., 26(54), 245-265.

Gergen, Kenneth (1996): Las consecuencias culturales del discurso del déficit. Ed. Taos Institute. USA.

Gil, Ana Soledad (2011): Sobre mujeres, mitos, estereotipos y medios de comunicación. Revista diálogos Vol. 2N o. 1 Febrero 2011 ISSN: 1852-8481

Horstein, Luis (1991): *Cuerpo, historia e interpretación.*. Editorial Paidós. Bs. As.

INADI (2016 a): *Discapacidad y no discriminación*. Documento rescatado el 23/03/2018 de http://201.216.243.171/biblioteca/wp-content/uploads/2016/03/discapacidad-y-no-discriminacion.pdf

INADI (2016 b): *Sexualidad sin barreras*. Documento rescatado el 23/03/2018 de http://www.inadi.gob.ar/contenidos-digitales/wp-content/uploads/2016/03/sexualidad-sin-barreras.pdf

Le Breton, David (2002): *Antropología del cuerpo y modernidad*. Ed. Nueva Visión, Bs. As.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006): Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad. Documento rescatado el 23/03/2018 de http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Segato, Rita (2006): *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Prometeo Libros.

Souza Santos, Boaventura (2010) Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ed Trilce

El campesinado santiagueño. Construcciones identitarias en el marco de la lucha por la tenencia de la tierra

Mauricio Aníbal Suárez
Instituto de lingüística, Arqueología y Folklore
FHCSyS-UNSE

Palabras clave: campesinado, territorio, identidad, memorias.

En el año 1998 en la localidad de La Simona[425], un conflicto territorial marcó un hito en la lucha campesina por la tenencia de la tierra. Durante el proceso de resistencia, aproximadamente, 500 campesinos se instalaron en una suerte de *asamblea* permanente. Con postes de quebracho y nylon de silo bolsa, construyeron una *Carpa Negra* para hacer frente al avasallamiento de sus tierras. Dicha *Asamblea*, contó con la visita de numerosos vecinos, personalidades, medios de comunicación; y por último, pero no menos importante, la visita de León Gieco junto a Rally Barrionuevo, en demostración de apoyo.

En el abordaje teórico del conflicto se hacen uso de conceptos como; *memorias, identidad, territorio, campesinado, etc.* siendo las dos primeras las categorías centrales de nuestro trabajo. En ese sentido, nos interesa analizar cómo los protagonistas de conflicto construyen y reconstruyen memorias entorno al conflicto de tierra del '98 y cómo ese proceso de reconstrucción, incide en su identidad.

El concepto de *memorias* es entendido como *significaciones* que fueron y son *construidas* en un proceso singular, subjetivo, social y cultural (Candau, 2001). Asimismo, es un proceso social de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por un determinado grupo, comunidad o sociedad (Halbwachs, 2002). Cabe preguntarnos *¿cómo este proceso de pensar del pasado repercute en la identidad de un grupo?* Autores como Jelin (2002) y Pollak (en Jelin 2002) afirman que la memoria y la identidad tienen una relación casi banal. La memoria, es el núcleo de cualquier identidad grupal; está asociado al sentido de permanencia a lo largo del tiempo y del espacio; la memoria como elemento constitutivo de la identidad, individual o grupal, es un factor importante que da coherencia y continuidad, en la construcción uno mismo. Este proceso de construcción y reconstrucción del *pasado* , específicamente de un hecho histórico vivido por un grupo de personas, puede repercutir en cómo se auto perciben ellos mismos en el *presente* y sus implicancias en el *futuro* [426].

En ese sentido, el objetivo que persigue este escrito es, en primer lugar, criticar la concepción clásica del concepto de identidad, específicamente sobre la concepción *esencialista*

425 Paraje ubicado a 30 km de la Ciudad de Los Juríes (Departamento Gral. Taboada) y a 310 de la Ciudad Capital.
426 Este escrito es parte del futuro Proyecto Final de Grado en la Licenciatura en Sociología del autor.

(devenida del Evolucionismo del Siglo XIX); y en segundo lugar, intentar desmitificar la concepción de *homogeneidad y mirada armónica* que se tiene del concepto.

En ese sentido, Grimson (2010) nos aporta que tanto las nociones de territorio, sociedad, comunidad, como la de cultura e *identidad* se encuentran anudadas en esta concepción que define el proyecto antropológico en relación a una ampliación creciente del conocimiento y comprensión de esa diversidad. En la medida en que las *fronteras* se encuentran definidas de manera tan *fija*, los grupos humanos aparecen cosificados, con lo cual se presupone *la existencia de una esencia cultural* y se reifican procesos que son históricos.

En este sentido, tanto el esencialismo (concepción culturalista para Grimson), como la concepción de homogeneidad y armonicismo (de la identidad/cultura/lo popular), se interrelacionan entre sí y dependen unas de otras. Se puede afirmar que una postura es consecuencia de la otra; cuando se toma un enfoque esencialista, o como dice Chiriguini (2004) objetivista, se cae en miradas homogeneizantes y monótonas de grupos sociales. En efecto, se cree que la identidad de un grupo, es inmutable a través de la historia, que una esencia o sustancia característica de ella, no cambia y no cambiará.

Asimismo, Chauí (en Escobar, 1981) en su interés por entender los matices que toma la categoría *popular*, afirma que el concepto de nación, en un contexto latinoamericano, funcionó y funciona como un gran *mecanismo unificador que disuelve las diferencias* y sacrifica determinaciones concretas en aras de su abstracto ideal de universalidad y su vocación totalizadora. [...] Se pretende disolver lo popular en los moldes del Estado [...] lo nacional como unidad homogénea.

El campesinado como grupo social, atravesado por diferentes procesos históricos y sociales que tuvieron diversas consecuencias, se constituyó sobre la base del *conflicto y la exclusión*Por ende, la concepción que tienen los campesinos de sentirse como tales, es compleja y heterogénea. En términos dialécticos, la construcción de una identidad de un grupo, es realizada sobre la base inherente de conflicto de intereses diversos de unos sobre otros y de factores/actores externos.

Por su lado, Quijano (2000) afirma que en la categoría de *indio* se homogeniza la diferencia étnica, cultural, social de todas las poblaciones originarias de América. Es decir, se crea un otro, no solamente diferente, sino también inferior/subalternizado. Así, el término indio y el término argentino vienen a homogeneizar e invisibilizar, en diferentes momentos históricos, el pasado de muchas comunidades, y por ende sus identidades.

Recapitulando, la célebre frase de Chiriguini (2004):*el que domina nomina*, es una afirmación acertada para este caso; ya que históricamente se observó un proceso de exclusión, dominación y discriminación hacia este grupo social por parte de las clases económicamente dominantes. Se destaca una subalternización de tipo social, política y económica que en la actualidad vemos claramente en la explotación laboral de los trabajadores migrantes, la negación de derechos políticos sobre tierra que habitan, la discriminación social en diferentes instituciones sociales, etc. También, se observa una subalternización epistemológica, en donde

la Academia, totalmente occidentalista y positivista, cumple un rol crucial. Históricamente se produjo conocimiento hacia un otro (negro, indio, pobre, nativo) desde un nosotros (blanco, occidental, desarrollado, civilizado).

En este sentido, Segato (2013), nos dice: [...] la costumbre puede ser cambiada y en verdad se modifica constantemente, pues la permanencia de un pueblo no depende de la repetición de sus prácticas, ni de la inmovilidad de sus ideas *(esencia)*. Soltamos así las amarras que sustentan *la identidad*, sin dispensarla, pero refiriéndola a la noción de pueblo, como *vector histórico*, como agente colectivo de un proyecto histórico, que se percibe viniendo de un pasado común y construyendo un futuro también común, a través de una trama interna que no dispensa el conflicto de intereses y el antagonismo de las sensibilidades éticas y posturas políticas, pero que comparte una historia.

En este contexto, la pregunta ¿cómo se *conformó* la identidad campesina a través de la historia? da cuenta de una postura teórica constructivista, totalmente crítica del esencialismo/evolucionismo gestado en el Siglo XIX. Tener una postura constructivista sobre la identidad de un grupo, es admitir a la historia como eje central del análisis.

En ese sentido, aproximadamente, a fines la década de los 40, con el auge de los obrajes en la provincia, se produce la inserción económica de la población rural (Dargoltz, 2003). Posteriormente, con el decaimiento de los grandes centros de extracción del quebracho, dicha población es obligada a migrar a los centros productivos del país en busca de trabajo.

En ese contexto, a partir de los setenta, en la Provincia se venía produciendo un fenómeno crucial: *el acaparamiento de tierras por parte de empresarios y como consecuencia de ello, el desalojo de familias campesinas de dichas tierras.* Empresarios, para nada alejados de la mirada extractivista capitalista, asociados al agronegocio entran en juego en el contexto santiagueño. Fue este el proceso que impulsó la organización y toma de conciencia de los campesinos para hacer frente a los desalojos.

Por otro lado, es necesario mencionar la relación que los campesinos realizan con un *pasado indígena.* La *etnicidad*, en términos antropológicos, no es un aspecto que nos interesa profundizar en este escrito, pero no es razón para dejarla de lado. Podemos decir que la afirmación de que en Santiago del Estero no hay indios, es ahistórica. Todas las poblaciones indígenas existentes en la región fueron atravesadas por diferentes procesos económicos, sociales, políticos e históricos. La servidumbre, la matanza, el desmonte, el acaparamiento de tierra, el trabajo estacional afectó las relaciones de las comunidades indígenas. Los *indios muertos* como dice Grosso (1997) no son más que una creación de las políticas de expansión del control político y geográfico por parte del recién conformado estado nacional argentino.

En ese sentido, la precarización en la tenencia de la tierra y posteriormente los desalojos de campesinos desde los setenta hasta la actualidad, llevó a la organización y toma de conciencia de su situación. Un claro ejemplo es la conformación del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE) y de otras organizaciones a nivel país y Latinoamérica ¿Fue desde ese momento en que los campesinos pudieron tener voz? Pues no cabe duda. Ahora,

¿Qué tanto pudo afectar un conflicto específico en la concepción de sentirse campesino? Podemos destacar que a partir de la toma de conciencia y posterior organización de los campesinos a lo largo y lo ancho de la Provincia, se comienza a reproducir un discurso sobre el *quiénes somos.* Algo que anteriormente no se observa.

En resumen ¿Son hacheros, indios, mestizos, *mesclaos* (Bonetti, 2016) o campesinos? Si nos ponemos en una postura de identidades múltiples (Chiriguini, 2004), son todo eso y más. Sin embargo, lo central es entender cómo los mismos campesinos se autodefinen ¿qué significó para ellos la posibilidad de que sus tierras les sean despojadas; y saber que la organización, los unió, cambió su suerte y así pudieron impedir que les toque el mismo destino que a muchos? Toda esa trama de momentos, de emociones, de presencia de personajes, del pasar del tiempo, repercutió, pero ¿en qué grado y de qué manera en su identidad?

En síntesis, podemos decir, sin dejar de tener en cuenta la multiplicidad de factores históricos, sociales, económicos y políticos que se entrelazan en la trama de significados de la ruralidad y el campesino a través de la historia, que en el devenir del campesinado santiagueño hay tres factores históricos que repercuten en la conformación de su identidad, en primer lugar un *pasado indígena* no muy lejano; en segundo lugar, la inserción laboral de los campesinos en los grandes centros de extracción del quebracho y por último, el aspecto que nos interesa profundizar, la organización de todo un movimiento provincial (MOCASE) a raíz de una problemática común: la precarización en la tenencia de la tierra.

Bibliografía

Bonetti, C. (2016). *Memorias y alteridades indias. Discursos y marcas indígenas en zonas rurales de Santiago del Estero*. Cap. V. pp. 93-114. Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Tucumán, Argentina.

Candau, J. (2001). *Memoria e identidad*. Buenos Aires, Argentina: Del Sol.

Chiriguini, M. (2006). *Identidades socialmente construidas.* En: María Cristina Chiriguini (comp.) Apertura a la Antropología. Alteridad-Cultura-Naturaleza humana. Pág. 61-78. Buenos Aires, Argentina. Proyecto Editorial.

Dargoltz, R. (2003) *Hacha y quebracho: historia ecológica -social de Santiago del Estero.* Santiago del Estero, Argentina. Marcos Vizoso Ediciones.

Escobar, T. (1981) *El mito del arte y el mito del pueblo. Cuestiones sobre arte popular.* Peroni Ediciones. Asunción, Paraguay.

Grimson, A. (2010) *"Cultura e Identidad: dos nociones distintas"* en: Identidades Sociales, vol. 16, nº 1, pp. 63-79.

Grosso, J. L. (1997) *Los indios están todos muertos (negación, ocultamiento y representación de identidades étnicas en Santiago del Estero, Noroeste argentino).* Anuario Antropológico. Rio de Janeiro, Brasil.

Halbwachs, M. (2002) *Fragmentos de la Memoria Colectiva.* Extracto de la obra "La Memoria Colectiva" de 1950. Revista electrónica Athenea Digital Nº 2.

Jelin, E. (2002). *Trabajos de la memoria*. Capítulos II y III. Madrid, España. Siglo XXI.

Quijano, A. (2000) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en Lander, Edgardo (ed.) La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales, UNESCO-CLACSO. Pp. 201-246.

Segato, R. (2013) "La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y na antropología por demanda". Prometeo Libros. Buenos Aires, Argentina.

Cátedra libre de Pueblos Originarios: 10 años de descentramiento epistemológico

Olga Sulca
olgalilianasulca@yahoo.com.ar
Zulma Segura
Facultad de Filosofía y Letras, UNT

El proyecto Cátedra Libre: Pueblos Originarios se inició en el 2009 y aún sigue vigente, dentro del ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Dicha propuesta se direccionó en atender por un lado, la diversidad étnica del estudiantado que llega a la Facultad, promoviendo la equidad y fomentando su participación. Y por otro lado, interactuar con las diferentes comunidades indígenas autorreconocidas dentro del territorio provincial.

Sin duda que, estas experiencias han propiciado una instancia favorable no sólo en la inclusión de alumnos indígenas que ingresan a esta unidad académica, sino que también permitió situar el conocimiento indígena desde otras epistemologías.

En este espacio de la cátedra confluyeron alumnos indígenas y no indígenas, docentes de los distintos niveles educativos, comuneros de las diferentes comunidades indígenas y dirigentes indígenas. El presente trabajo dará cuenta de 10 años de esta experiencia.

Introducción

Con el advenimiento de la democracia en nuestro país, se produjo una tendencia hacia el reconocimiento de la diversidad étnico-cultural. Es en este contexto, en que se atiende el derecho de las poblaciones indígenas a una educación intercultural bilingüe, en virtud de la demanda sentida de las comunidades originarias del país.

Sin embargo, a lo largo de nuestra historia esta condición de diversidad no ha sido plenamente reconocida por el sistema educativo, dado que las políticas educativas en nuestro país han estado signadas desde la etapa de la formación del estado nacional por la tendencia hacia una marcada homogeneización. (Sulca 2018: 232)

En nuestro país, el derecho a una educación Intercultural Bilingüe es un hecho a partir de la nueva Ley de Educación Nacional sancionada a fines del 2006, quien en su artículo 53 establece y define esta nueva modalidad educativa. La mencionada norma distingue que la Educación Intercultural Bilingüe "*es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos originarios, conforme al Art.75°, inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.*"[427]

427 -Recomendaciones para la elaboración de Diseños curriculares- Educación Intercultural Bilingüe- Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular. Versión Borrador. 2008. Pág.1

Debemos advertir que la construcción de la EIB en Argentina, surge más desde el estado nacional dentro de un contexto de demanda general de los pueblos indígenas en América Latina. En ése sentido podemos afirmar, que en el andamiaje de la EIB hubo más participación de los equipos ministeriales, la Academia, sectores privados (fundaciones, ONGs) y una reducida participación de los pueblos indígenas. Es decir, que sigue persistiendo una brecha profunda de inequidad, una democracia limitada y excluyente, una marcada discriminación y racismo encubierto, marginación; en síntesis una colonialidad vigente.

Para el destacado lingüista y teórico de la EIB en América Latina, Luis Enrique López "… la multiculturalidad no es otra cosa que un hecho o una situación dada que caracteriza a una realidad determinada, mientras que la interculturalidad se constituye en un proyecto o utopía que es necesario construir." (López 2004: 451) A esta reflexión nos remite Delgado, F. y Mariscal, J. cuando hablan de una filosofía intercultural, a través de la cual podremos descifrar la identidad latinoamericana:

"La intraculturalidad puede recrearse revalorizando la sabiduría y apoyando la autoestima de nuestros pueblos indígenas originarios, trabajo que debe ser priorizado en las universidades públicas introduciendo un nuevo tratado del ser en general (ontología), y una ciencia andina, maya o mapuche que trate el origen y a la naturaleza del conocimiento (gnoseología) y una epistemología de la unidad de indígenas, campesinos y/u originarios." (Delgado, F. y Mariscal, J. 2007: 220-221)

"La interculturalidad va más allá de las relaciones entre culturas. Supone el reconocimiento del otro y la afirmación de sí mismo" nos dice la lingüista *ecuat*oriana Ruth Moya (Moya 2009: 28). Esta reflexión nos remite a pensar en nuestra propia construcción identitaria ¿Quiénes somos? ¿Dónde están nuestros orígenes como sociedad? Para ello debemos apelar a elementos cohesionadores, vinculados a la historia común, a las relaciones con el entorno, los valores, las creencias y la lengua, los cuales deben ser valorados y resignificados.

En la actualidad se discute sobre las alcances de la EIB, es decir ¿la Interculturalidad es para todos? Si bien desde un inicio se planteo que estaba dirigida a educandos procedentes de pueblos, culturas y lenguas minorizadas con el propósito de contribuir a recuperar su autoestima como también preservar su lengua y cultura; la EIB lentamente comienza a trascender la esfera indígena para penetrar con sus ideas y propuestas al resto de la educación y sociedad latinoamericana. Todo esto dentro de un momento histórico de los pueblos y nacionalidades indígenas quienes conviven en un mundo diverso y diferenciado; en ese sentido cobran fuerzas proyectos y consensos comunes en aras de una mejor convivencia.

Sin embargo, debemos aceptar que las propuestas de interculturalidad para todos los estudiantes aún siguen ancladas en el plano discursivo más no en la práctica, por ello uno de los desafíos más inminentes es pensar y diseñar mecanismos que permitan llevar la interculturalidad tanto dentro de los diseños curriculares como dentro de la práctica áulica.

Esta idea su sustenta si pensamos que en nuestra provincia, el aporte de los pueblos originarios prehispánicos constituyen el sustrato de nuestra identidad cultural y del cual, poco conocemos. Esto no está vinculado a una insuficiente investigación sino a la transferencia de estos conocimientos en las escuelas.

En lo que respecta a las Universidades argentinas, debemos considerar que pese a ser autónomas y centros de pensamiento crítico, han reflejado aquel modelo asimilacionista. monocultural y monolingüe. Pese a que los principios de equidad y la inclusión, constituyen uno de sus compromisos esenciales.Por ello se hace necesario cada vez más diseñar y proponer acciones que incluyan y atiendan a los estudiantes indígenas. Debemos aclarar que hasta el presente no existen estudios previos sobre identificación de alumnos indígenas y pocas son las experiencias desarrolladas, dentro de la Universidad Nacional de Tucumán que asista aquellas demandas.(Sulca 2018: 247)

Sin duda que resulta menester, implementar a futuro una educación intercultural en las aulas universitarias que permita trascender las mallas curriculares, que se impregne en las relaciones sociales y se proyecte a hacia la sociedad en su conjunto; de esta modo podríamos hacer posible la utopía de la unidad en la diversidad. (López y Rojas 2006: 19)

El proyecto Cátedra Libre "Pueblos Originarios"

La puesta en marcha del proyecto Cátedra Libre: Pueblos Originarios se inició desde el año 2009 dentro de la Facultad de Filosofía y Letras. .Abrimos este espacio de discusión con el propósito de avanzar en un cambio de episteme, ya que por mucho tiempo los pueblos originarios, han sido considerados como objetos de estudio. Pensamos que el conocimiento puede situarse desde los pueblos originarios y así, poder realizar un intercambio rico y valioso entre ese conocimiento ancestral y el conocimiento de la academia.

Consideramos que la presencia de una Cátedra Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras, se funda en la necesidad de abrir un espacio de diálogo e intercambio de ideas entre nuestros alumnos de la Facultad y los miembros de las comunidades indígenas reconocidas ancestralmente. Indudablemente esto propicio por un lado, un valioso intercambio de ideas y por otro, el reconocimiento de la presencia de nuestros pueblos originarios. Entre los objetivos que nos planteamos fueron:

- Avanzar en nuevas discusiones epistemológicas, que sitúen el conocimiento desde los pueblos indígenas.

-Involucrar en los espacios de discusión de la cátedra, a personas que ocupen cargos de gestión o bien, que tengan poder de decisión.

- Respetar y valorar los aportes culturales de los diversos grupos étnicos, que conviven dentro del territorio provincial y nacional.

- Impulsar la valoración y recuperación de los conocimientos ancestrales, aportando esfuerzos para sistematizarlos y documentarlos.

- Conocer, analizar y reflexionar sobre los derechos jurídicos que amparan a los pueblos originarios.

- Fomentar y propiciar un espacio de encuentro y discusión, entre las diferentes comunidades indígenas y los alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras.

- Identificar y reflexionar sobre los contextos en que se desarrollan y aprenden los conocimientos los niños y jóvenes indígenas.

La mencionada cátedra funcionó como encuentros mensuales, donde se abordaron problemáticas heterogéneas; las mismas fueron planificadas al iniciarse cada año lectivo y estuvieron bajo la responsabilidad de algunos comuneros o dirigentes indígenas. Desde su creación hasta el 2014 las clases se impartieron dentro de la ciudad de San Miguel de Tucumán, y desde el 2014 al 2016 la cátedra funcionó dentro de los territorios indígenas respondiendo a una demanda de las propias comunidades.

Dentro de ella se llevaron a cabo las siguientes actividades, las cuales se ejecutaron paralelamente al desarrollo de las clases:

Proyecciones de películas vinculadas a las comunidades indígenas tanto nacionales como de Latinoamérica.

Organización de talleres y mesas paneles cuyas temáticas fueron variadas: Las mujeres indígenas, las prácticas culturales, la cosmovisión indígena, la medicina intercultural, la educación intercultural bilingüe, el territorio para las comunidades indígenas, la copla y las expresiones artísticas, el tejido andino: tradición y modernidad, los avances judiciales en materia de restitución de la tierra en la provincia de Tucumán, etc.

Experticia junto a comunidades indígenas, cuyo objetivo fue compartir saberes y habilidades. Durante el 2015 se efectivizó un trabajo de campo a la comunidad Wichi de Morillo (Salta).

Finalmente desde el 2016 al presente la cátedra tejió una significativa alianza con el Instituto de Rescate y Revalorización del Patrimonio Cultural (CERPACU), para forjar conjuntamente mesas paneles, debates, proyecciones de películas e intervenciones artísticas; pero sobre todo para visibilizar problemáticas actuales de las comunidades como fue la cuestión mapuche.

Consideraciones finales

Hoy la interculturalidad y sus proyectos enfrentan situaciones bastante complejas y surgen una serie de interrogantes acerca de la posibilidad de construir y desarrollar políticas educativas en una sociedad multicultural, en las que no se impongan institucionalmente modelos de subordinación de unos sectores de la población sobre otros, bajo una supuesta lógica de 'reconocimiento'.

La universidad articulada dentro de un contexto socio-cultural y en el caso particular, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT como institución formadora de profesionales en la

docencia e investigación, debe contribuir y fortalecer los procesos de resistencia, revitalización cultural, recuperación de la identidad cultural y valorar las cosmovisiones y pensamientos de los pueblos indígenas. De hecho, a partir de estas acciones concretas que desarrollamos en el presente trabajo, avanzamos a situar ése conocimiento indígena desde otro posicionamiento.

Bibliografía

Delgado, F. y Mariscal, J. (2007) Educación Intra e Intercultural. Alternativas a la reforma Educativa Neocolonizadora. La Paz, Bolivia. Agrupo –Compas.

López, L. y Rojas, C. 2006 La EIB en América Latina bajo examen. La Paz, Bolivia. Plural editores.

López, L. 2004 Interculturalidad y educación en América Latina: Lecciones para y desde la Argentina. En Educación Intercultural Bilingüe. Sistematización de Experiencias. Bs. As. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Moya. R. 2009 La interculturalidad para todos en América Latina. En López, E. (ed.) Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas, Bolivia. Plural editores, FUNPROEIB Andes.

Recomendaciones para la elaboración de Diseños curriculares. Educación Intercultural Bilingüe. 2008 Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular. Versión Borrador.

Sulca, O. 2018 De la Banda Carroñera a las Jefaturas Prehispánicas. Manuales Humanitas. Tucumán.3ºReedición.Facultad de Filosofía y Letras, U.N.T.

Las formas de autorepresentación en el relato de los veteranos de Malvinas: De la épica militar a la épica militante

Exequiel Svetliza
svetlizaexe@yahoo.com.ar
IILAC-UNT-CONICET

Este trabajo se inscribe dentro de la investigación que he desarrollado como parte del plan de beca postdoctoral de CONICET denominado: *Representaciones identitarias en el relato testimonial de ex combatientes de Malvinas en Tucumán*. Esta investigación, que ya se encuentra en su etapa final, consistió en la conformación, sistematización y análisis de un corpus de relatos testimoniales de solados veteranos de la guerra de Malvinas residentes actualmente en Tucumán. De acuerdo con el registro oficial del Ministerio de Defensa, 412 soldados tucumanos participaron del conflicto bélico. Durante el desarrollo de la guerra hubo 23 caídos tucumanos en combate (todos ellos en el episodio del hundimiento del Crucero General Belgrano). A su vez, si bien los datos no se encuentran actualizados, al menos 14 ex combatientes fallecieron a lo largo de la postguerra. Actualmente, existen sólo dos agrupaciones oficiales de veteranos de guerra en la provincia: El Centro de Ex Soldados Combatientes de Malvinas Tucumán (CExSCM), que funciona en la capital de la provincia y la Asociación Civil de Veteranos de Guerra Perla del Sur, con sede en la ciudad de Famaillá. Nuestra investigación está centrada en los integrantes del Centro de Ex Soldados Combatientes de Malvinas Tucumán, que es la agrupación más antigua y numerosa de la provincia, con 92 socios activos en la actualidad. Una de las particularidades del centro de combatientes tucumano en relación a la mayoría de las asociaciones de veteranos de Malvinas del país es que del mismo participan tanto ex soldados conscriptos como aquellos que se desempeñaron como oficiales y suboficiales durante del conflicto de 1982.

A lo largo de la postguerra han gravitado socialmente distintas representaciones de los veteranos de Malvinas que dan cuenta de una problemática identitaria: desde aquellas que los configuraban como "chicos" o "víctimas" de la dictadura militar que condujo la guerra, pasando por los relatos que los mostraron como "locos", "alienados" o "marginales", hasta la figura de "héroes" de la patria. Se trata, incluso, de (auto)representaciones presentes en los múltiples relatos testimoniales y (auto)biográficos que surgieron después del conflicto bélico y que han contribuido, en muchos casos, a consolidar imágenes estereotipadas de los ex combatientes. En función de esas representaciones -que han ido mutando históricamente- es que surgen una serie de preguntas que sirven como punto de partida para este trabajo: ¿De qué hablan los veteranos entre sí? ¿Qué es lo que recuperan de la experiencia bélica hacia dentro de su grupo de pares y qué es lo que recuerdan en el relato para los otros? ¿Qué formas de autorepresentación subyacen de esas narraciones? ¿Existen relatos y representaciones más legitimados que otros?

El trabajo de campo estuvo encarado desde una perspectiva cualitativa en la que se combinaron una serie de técnicas etnográficas, particularmente, la observación participante, entrevistas no estructuradas y conversaciones informales con los protagonistas. La observación participante, o mejor "participación observante" (Rosana Guber, 2016), ha consistido en acompañar durante más de un año a los integrantes del centro en algunas de sus actividades oficiales (desfiles, conmemoraciones, charlas en las escuelas y eventos solidarios) y también en las actividades sociales que caracterizan la dinámica del centro (reuniones, asados, partidos de fútbol de la liga de veteranos, entre otras). Se trató de una manera de inmersión en el grupo para compartir y entender "desde adentro" sus relaciones, experiencias y relatos.Por su parte, las entrevistas individuales han sido otra forma de acceso a esas representaciones identitarias que entendemos a la manera de identidades narrativas.

En cuanto a las formas de registro utilizadas en el proceso nos hemos valido del diario de campo y de las entrevistas grabadas, así como también de las anotaciones plasmadas luego de los encuentros informales. Para el análisis, tomaremos fragmentos de entrevistas a diferentes informantes del centro de veteranos de guerra para vincularlos con las apreciaciones surgidas de la participación en las distintas actividades grupales. El objetivo es entrecruzar el relato de los ex combatientes con la propia mirada (del investigador) para pensar la/s forma/s en que ellos se autorepresentan y legitiman sus distintas experiencias bélicas y militantes. La pregunta que me atraviesa y que atraviesa todo este trabajo es: ¿Cómo ha cambiado mi propia representación de los ex combatientes tras el trabajo de campo? ¿Cómo los pensaba antes y cómo los pienso ahora?

Épica militar y épica militante

Dentro del colectivo de ex combatientes pueden distinguirse distintas divisiones internas: entre los soldados conscriptos (que participaron de la guerra como parte del Servicio Militar Obligatorio) y militares de carrera. También de acuerdo a la pertenencia a las diferentes armas: Ejército, Armada y Fuerza Aérea. Además del grado de experiencia: la mayoría de los conscriptos que participaron de la guerra fueron de las clases 62 y 63. Muchos de los más jóvenes, que habían sido recientemente incorporados, participaron del conflicto con 18 años o incluso menos y apenas unos meses de instrucción militar. Es común que algunos de los ex combatientes se refieran a los conscriptos más jóvenes como "colas", como los llamaban entonces a los recién ingresados al Servicio Militar Obligatorio. También, por ejemplo, denominan "barcos" a los que pertenecieron a la marina. El lenguaje y esas distintas formas de nombrar dan cuenta entonces de las distinciones dentro de la comunidad de soldados. El trabajo de campo y el tiempo compartido con los miembros del centro me han permitido descubrir que cuando Enzo u alguno de sus compañeros se refieren a otro veterano como "trucho", se trata siempre de los llamados "soldados movilizados", es decir aquellos que durante el transcurso de la guerra estuvieron destinados a las bases continentales y no

participaron dentro del Teatro de Operaciones Malvinas o Atlántico Sur. Está división es la que marca el punto de exclusión, ya que los integrantes del centro no reconocen a los "movilizados" como veteranos de guerra, por lo tanto, no les permiten incorporarse al grupo. Está cuestión es desarrollada por Enzo (clase 62, Armada, compañía de Ingenieros Anfibios) en la entrevista en profundidad:

Investigador: ¿Cuál es la relación que tienen los integrantes del centro con los soldados movilizados?

Enzo: Nosotros no tenemos relación con ellos. Me parece que está bien que les den una pensión o lo que les corresponda, pero que no los llamen héroes de Malvinas porque nosotros no nos consideramos héroes, nuestros héroes son nuestros muertos, los 649 mártires. El Estado no puede poner al mismo nivel a alguien que no ha hecho nada, que no combatió, con el familiar de un caído, por ejemplo.

El informante insiste una vez más en la categoría de héroe como una categoría reservada exclusivamente a los caídos en Malvinas, aun cuando por fuera de la comunidad del centro sea común referirse a ellos de esa manera. Es decir, se trata de una representación social gravitante que se ha ido consolidando a lo largo de la postguerra en la medida en que la sociedad ha podido procesar el trauma histórico y reconocer el rol desempeñado por los protagonistas del conflicto bélico (además que les ha permitido superar las categorías estigmatizantes de "chicos" y "víctimas"). Sin embargo, la figura de "héroe" claramente no parece ser una forma canonizada de autorepresentación. De hecho, aunque la participación activa en la guerra sería en principio una instancia que los distingue de los "truchos", es decir, aquellos "que no combatieron", la configuración en el relato de una épica militarista que destaque las aptitudes guerreras propias tiende a deslegitimar la narración y a generar suspicacias en torno a la autenticidad de la experiencia bélica. Es el caso de los denominados "Rambos" que también analiza el trabajo de Guber (2007) y que encontramos en el relato surgido de la entrevista al veterano Enzo: "Nos veníamos replegando y nos cruzamos con unos oficiales en el camino de Sapper Hill que iban con las MAG y nos decían maricones, cagones, putos, se están rindiendo… Ellos querían hacer un contrataque, pero ¿qué iban a hacer con la ametralladora contra los morteros que nos estaban tirando? Al rato nomás que se fueron, pasaron corriendo de vuelta por el mismo camino y ya no llevaban la ametralladora, nada, habían tirado todo allá (risas). Por eso digo… hay cada Rambo que hoy por hoy los escuchás y te tratan de cobarde ¿y ellos? ¿toda la guerra la pelearon como Rambo? Si hubiera sido así no la perdíamos…".

Rosana Guber se refiere a lo que ella denomina "redundancia de la vida social" (Clase 2a) cuando la extendida permanencia del investigador en el campo le posibilita captar la naturaleza plural y reiterada de la vida cotidiana. Esas repeticiones muchas veces nos permiten establecer patrones de las relaciones dentro de una comunidad. En este caso en particular, mi presencia en las actividades sociales del grupo de veteranos de guerra, no ya con el grabador o la libreta en la mano, sino simplemente compartiendo con ellos esos momentos distendidos

de camaradería, me ha permitido descubrir –claramente, para mi sorpresa- que las anécdotas que iban surgiendo de la charla muy extraña vez referían a sucesos militares. Ya sea porque los integrantes del grupo se relacionan hace muchos años y conocen los relatos de las distintas experiencias bélicas de sus compañeros en Malvinas o, simplemente, porque se trata de narraciones que no les interesa desarrollar en ese ámbito particular, lo concreto es que en esos momentos los ex combatientes no suelen recordar los episodios de la guerra.

Ajenos por completo a la actitud de los "Rambos", en ese espacio endogámico e intimista no proliferan las historias bélicas. En cambio, resultan mucho más fluidas y habituales las narraciones referidas a la etapa de militancia como veteranos de guerra. Se trata de anécdotas de los viajes a Buenos Aires en tren para participar de las marchas y de los acampes que tuvieron lugar, sobretodo, a lo largo de la década del 90 para reclamar por las primeras pensiones y otros beneficios: "No había nada. Esa fue una de las causas por la que empezamos a militar: ver qué podíamos hacer, cómo conseguir trabajo para los que no tenían. No sabíamos que podíamos llegar a tener derecho a una pensión y ahí empezamos a conocer que todavía los herederos de los combatientes de la guerra de la triple alianza estaban cobrando y nosotros no. Además, ya se había creado la primera federación a nivel nacional. En Buenos Aires ya estaban mucho más pillos que nosotros y ahí empezaron a surgir las leyes" (Enzo).

Adentro de la comunidad del centro, la legitimación como veterano de guerra está dada no por las acciones guerreras que configuran el heroísmo bélico, sino por la militancia. Aquellos que no han peleado por sus derechos o que actúan movilizados sólo por el interés no merecen ser considerados como auténticos veteranos. El relato de la militancia replica entonces la lógica del discurso que separaba a los soldados argentinos de los ingleses durante la guerra: mientras los primeros peleaban por una causa nacional y popular, los segundos, como formaban parte de un ejército profesional, eran mercenarios movidos sólo por el dinero.

Bibliografía

Alonso, L. E. (1998): La mirada cualitativa en sociología. Disponible en: http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/01/Alonso-Cap-2-Sujeto-y-Discurso-El-Lugar-de-La-Entrevista-Abierta.pdf

Bonvillani, A. (2018): "El don de la conversación. Preguntar en el proceso de investigación". En La entrevista individual y sus claves: Preguntar, Registrar y Analizar, IDES (http://cursos.ides.org.ar), Argentina.

Guber, R. (2007, enero-junio): "Los Veteranos truchos de Malvinas: la autenticidad como competencia metacomunicativa en las identidades del trabajo de campo". En Universitas Humanística (63), 49-68.

Guber, R. (2016): La etnografía: Método, campo y reflexividad. Siglo XXI Editores, Argentina.

Guber, R. (2018): "El registro de campo en Ciencias Sociales: Consignación textual y reflexiva en la reconstrucción analítica de la realidad empírica". En La entrevista individual y sus claves: Preguntar, Registrar y Analizar, IDES (http://cursos.ides.org.ar), Argentina

Guber, R. (2018): Foro de intercambio. En La entrevista individual y sus claves: Preguntar, Registrar y Analizar, IDES (http://cursos.ides.org.ar/mod/forum/view.php?id=1858), Argentina.

¿Cultura Popular y Artesanos? O ¿Estrategia y Títeres de la Elite Dominante?

María Belén Trejo
Universidad Nacional de Santiago del Estero
mabelentrejo@gmail.com

Palabras clave: Artesanos- Elite Dominante, Identidad-Mediatización Cultural

Introducción

La historia, fundación y vida de Santiago del Estero se basan y giran en torno a lo que es culturalmente histórico lo cual influye en el ser, pensar y actuar de toda la sociedad santiagueña, no es extraño entonces encontrarse con grupos que se dediquen a continuar con aquellas prácticas aprendidas de generación en generación que desembocan en producciones realizadas de forma manual llamadas "artesanías" por consiguiente las personas o grupos que los elaboran son considerados artesanos.

Durante mucho tiempo nuestra cultura estuvo condenada a la vergüenza y al desprestigio mientras que los artesanos eran vistos (si es que acaso ha cambiado este pensamiento hoy en día), en el imaginario de las gentes de la "cultura ilustrada" (Burke, 1978), como hippies, vagabundos, gente que no quiere buscar un trabajo real, entre otros apelativos.

Como seres humanos nos es necesario distinguir un "otro" diferente a nosotros. Necesitamos de ese "otro" para que haya un "nosotros". Para las clases dominantes realizar esta diferencia es un asunto primordial (utilizado todo el tiempo como un mecanismo de dominación) y se basa en él para mostrar lo que está bien, lo que es correcto, el camino a seguir para las "demás gentes".

Hace algunos años estábamos inmersos en una sociedad con demasiadas ansias de virar hacia la modernidad y el ser caracterizada como una provincia con "gentes gauchas, del campo, ignorantes" que además de todo rinden culto (homenajean y recuerdan) a aquellos seres, esos "otros" enraizados en el suelo, demasiados sencillos, naturales, instintivos e irracionales, no concordaba con la ilusión de avance que tenían las clases dominantes y por ello debían ser ocultados.

El viraje hacia una mirada más apreciativa a nuestra cultura y tradiciones tiene que ver con el "descubrimiento de lo popular" que sirve tanto a motivos estéticos como políticos. Este descubrimiento es realizado por aquellos estudiosos que se preocuparon por diferenciar o buscar lo que nos representa, aquello que nos uniría como pueblo para luchar contra los invasores u opresores extranjeros, se trataba de reavivar las culturas tradicionales. La palabra pueblo paso a ser una definición clave en una ideología (Burke ,1978).

Para hablar de este descubrimiento en Santiago del Estero me gustaría abocarme al estudio o análisis de la realidad que viven los artesanos tanto rurales como urbanos y como son presentados a la sociedad santiagueña.

¿Artesanos o hippies? ¿artistas o vagos? ¿reivindicación cultural o estrategia politica?

Al ser más joven no entendía porque cada vez que decía "mis papás son artesanos, nos enseñan tanto a mis hermanos como a mí las prácticas para realizar las artesanías que les enseñaron sus abuelos"; la personas me miraban y decían "pero no pareces una artesana", yo me reía mientras preguntaba "¿Cómo tiene que ser una hija de artesanos? ¿O verse una artesana?" y siempre era la misma respuesta "tienes que tener una cierta onda, una filosofía de vida medio hippie, con rastas andar de aquí para allá y todo eso".

Cada vez que realizaban esta descripción me decía que no tenía nada que ver en cómo eran mis padres, de hecho, me causaba gracia imaginar a mi padre con rastas y las demás características atribuidas a los artesanos. A mi parecer las personas no entendían lo que en realidad conllevaba "ser un artesano" y se dejaban llevar o influenciar por ideales que veían en la televisión o por el imaginario de las personas.

Ahora bien, ¿Por qué sucede esta diferenciación y muchas veces desprecio por nuestros artesanos? Si Santiago del Estero es la madre de ciudades, ¿Por qué se deja de lado a aquellas personas que intentan conservar los saberes transmitidos de generación en generación y que nos representan? ¿Acaso los artesanos y su producción solo sirven cuando se producen fiestas importantes o cuando se necesita publicitar la provincia?

Las respuestas a estas preguntas se reducen a los temas que plantee al principio. La diferenciación de los artesanos sirve a los objetivos de la clase dominante para distinguir a esos "otros". Basándose en los ideales de desarrollo, los artesanos son vistos como lo viejo, la minoría que representan a culturas arcaicas que no permiten la superación de la provincia a una sociedad más sofisticada.

Pero al mismo tiempo necesitan de esos "otros", no para realizar una diferencia entre ellos y nosotros y así mostrar o establecer su jerarquía, sino más bien como una herramienta para fines políticos. Si bien en los nuevos tiempos se halla el auge o la moda de lo que conocemos como "descubrimiento de la cultura popular" esto se hace en los términos estrictos de conveniencia para las elites gobernantes.

Los artesanos (e incluso podríamos hablar de familias artesanas) mantienen una lucha constante para encontrar espacios donde vender sus producciones e incluso para fomentar programas de enseñanza y difusión de la producción artesanal. Para hacerlo deben esperar a que los dirigentes políticos creen los espacios para su difusión, es decir que están a merced de cuando son "los tiempos adecuados" para ser sacados a la luz.

La producción artesanal no es algo de "soplar y hacer botellas" tiene dentro de ella una sistematicidad y complejidad organizativa que como ya se dijo no muchos la tienen en cuenta e incluso la desconocen; este es el motivo principal por el cual tratar este tema, se debe considerar esta forma tanto de vida como de subsistencia con el rigor y seriedad que le corresponde no solo hablar de ella cuando sirva para fines culturales o mercantiles.

Cuando se les da la oportunidad de difusión y cuando "es adecuado que aparezcan" deben realizarlo bajo las condiciones impuestas por los dirigentes y en muchos casos adoptar las modificaciones en sus artesanías que son requeridas por las elites, ya que en el imaginario sobre qué es una pieza artesanal, se esperan objetos que tengan impresos o representen dibujos sobre pueblos originarios o historias autóctonas de Santiago del Estero.

Sin embargo,"en este siglo dominado por la prisa, la cibernética y la automación"(Passafari, 1974), no es de sorprender que las familias artesanas se vean rodeadas de las nuevas alternativas y materiales que faciliten la producción de artesanías, ya sea por su facilidad de adquirirlas o la rapidez con la que se podría producirlas.

Pero esto no concuerda con la idea de las clases dominantes sobre que es lo tradicional, cualquier "modernización" de los productos o en su fabricación es dejada de lado. Si bien se sabe que el fin de las artesanías es mostrar lo autóctono los artesanos deben buscar alternativas de producción que les sean beneficiosas a la hora de recolectar ganancias.

Los estudios realizados por Tasso y Ledesma señalan que "los productos elaborados se complementan con productos industriales que deben ser adquiridos por el artesano. La difusión de la economía de vastos mercados ha convertido en residuales y a veces virtualmente inexistente la autoproducción. Los trenzadores compran argollas y hebillas; los plateros adquieren plata y alpaca en comercios, o deben reciclarlos de otros objetos. Aún en el caso de las teleras, es muy frecuente que no posean una majada de ovejas, y adquieran la lana a otros productores de la zona, o en comercios a los que éstos la venden" (Tasso y Ledesma, 2001).

Los artesanos deben aprovechar cada oportunidad por muy condicionada que parezca dado que, al momento de la comercialización, se encuentra en la posición más débil; no siempre posee una clara conciencia del valor de lo que produce, y generalmente está aquejado por la urgente necesidad de dinero, por lo que casi siempre se ve obligado a aceptar estas situaciones.

Por esto muchas veces las familias artesanas deben abandonar la producción para la venta y dedicarse a otros oficios que les permitan sostener a sus familias, tal vez dentro del seno familiar la enseñanza continúe, pero no habrá difusión de ellas ni de sus practicas y modos de fabricación que fueron transmitidos de generación en generación.

Obviamente esto último no es mostrado por las autoridades provinciales. Cuando llega la Gran Fiesta de Santiago se realizan las propagandas correspondientes mostrando una feria artesanal que no da abasto, que el numero de artesanos es aun mayor que años anteriores y estos demuestran la grandiosidad de nuestra cultura y tradición.

Quien venga a esta feria esperando encontrar el escenario de esta bellísima propaganda se encontrará con una realidad totalmente distinta. Tal es la mediatización de la cultura en la que estamos sumergidos que muchas veces no nos damos cuenta de ello hasta que profundizamos en este tema.

No debemos caer en simplicidades afirmando que todo es malo y que explotan a los artesanos allí presentes, porque esto no sucede así. Muchos de ellos tienen palabras de

alabanzas y gratitud para la organización y los coordinadores del evento. Sin embargo, quiero permitirme ser crítica y ver el panorama completo de esta situación, ya que como dije anteriormente los artesanos esperan ansiosamente estas fechas y hasta realizan producciones artesanales con meses de antelación no se permitirán decir nada malo de las condiciones en las que realizan sus ventas.

Se habla de que las posibilidades de acceso a las ferias de toda la provincia son fáciles, pero en realidad son algo complejas y acarrean inconvenientes. Además de los trámites burocráticos que requiere la inscripción (engorrosos para algunos artesanos de zonas rurales) se cobra una serie de comisiones o "precios" de los puestos por noche.Si bien estos son necesarios para el mantenimiento de los puestos (electricidad, tablones, carpas, etc.) el dinero a pagar muchas veces supera lo recaudado por día produciendo más perdidas que ganancias.

En estos momentos es en donde podemos ver como la cultura pasa a ser un negocio bastante rentable, donde no se tiene consideración a aquellos artesanos que sin lugar a duda pasan meses trabajando sus artesanías para presentarse a este gran acontecimiento con la esperanza de poder obtener reconocimiento por su trabajo además de recuperar su inversión.

Al final los artesanos son utilizados por las elites como un instrumento para sus propios beneficios, podríamos decir que muy poco les importa realmente la difusión de la cultura, tradiciones y practicas enseñadas de generación en generación. Lo importante es mostrar la "cultura correcta" aquella que atraiga a mas personas (turistas) a nuestra provincia, y que "quede bien" con la imagen que se quiera demostrar.

El "Ser Artesano" está condicionado por las elites y el mercado, hay un tiempo y un modo para serlo, pero si un artesano produce artesanías para sobrevivir, ¿como hará para alimentar a su familia si durante todo un año solo cuanta con dos o tres ferias para comercializar?

Aquellos que no quieren adecuarse a las imposiciones de la elite prefieren seguir fieles a sus raíces, abandonar la producción para la comercialización y dedicarse a otras profesiones que nada tienen que ver con la expresión de su identidad. En varios casos incluso la transmisión del oficio ya no es segura, los mayores prefieren que los jóvenes estudien o se dediquen a otras actividades que sean más rentables.

Los artesanos que aún quedan en pie sacrifican (no en todos los casos pero si en su mayoría) su identidad aceptando los condicionamientos de la sociedad y de sus dirigentes políticos para lograr recuperar aunque sea lo invertido en la producción, ya la idea de comercializar para obtener ganancias queda descartado, producen porque aman su arte.

Ahora vemos artesanos de alma, de sentimiento, pero su identidad como comerciantes, viajeros, feriantes esta casi perdida. Se dedican a ser taxistas, obreros, trabajadores y trabajadoras golondrina, los más afortunados pueden dedicarse a enseñar la profesión como un oficio, pero estos son solo unos pocos. Sin embargo si se le pregunta a cualquiera de ellos y ellas nos responderán sin ninguna duda que son Artesanos y Artesanas, porque a pesar de todo aun tienen esperanzas de recobrar su identidad.

Bibiliografía

Burke, Peter. (1978) "El descubrimiento de la cultura popular"

Passafari, C. (1974). "Panorama actual de las artesanías argentinas". En C. Passafari, *Artesania y Cultura Nacional* . Rosario: COLMEGNA.

Tasso, A., y Ledesma, R. (2001). La producción artesanal en Santiago del Estero. Incidencia en la economía familiar, comercialización, problemas del oficio y disposición al asociativismo.

Saberes Alternativos: La Relación Educación, Formación Y Trabajo En Movimientos Sociales De Jujuy

Sabrina Zinger
sabrinazinger@gmail.com
FHyCS
Patricia Evangelina Patagua
evangelinapatagua@gmail.com
FHyCS/CONICET

Palabras clave: Formación, Trabajo, Saberes, Pedagogías críticas.

Resumen

Las reflexiones que compartimos en esta ponencia reúnen dos campos de investigación que como equipo venimos trabajando, la relación entre el campo de la formación y del trabajo, cuyo encuentro se produce al caracterizar y analizar los saberes presentes en los espacios de formación y trabajo pertenecientes a los movimientos sociales (MS) urbanos, de desocupados y piqueteros Barrios de Pie[428] (BdP) y Tupaj Katari (MTK) en la provincia de Jujuy-Argentina.

Nos proponemos enriquecer los debates y las reflexiones de la relación entre trabajo y formación como elementos sustantivos de la producción cultural de los MS, campo de lucha que permiten la construcción de alternativas frente a los modelos de producción dominante y contribuir con el (re)conocimiento de los saberes que permiten otras formas de vinculación social en los ámbitos de producción.

Las reflexiones sobre los saberes alternativos en movimientos se sustentan en dos relaciones fundantes. La primera, entiende a los movimientos sociales como sujetos educativos, por tanto capaces de dar batallas culturales por la producción de hegemonía y, la segunda, sostiene que el trabajo tiene en sí mismo principios formativos que atraviesa el hacer, el sentir y el pensar de la vida cultural de los movimientos sociales, ello implica que el trabajo –en tanto actividad creadora– produce, entre otros aspectos, subjetividades individuales y colectivas con características alternativas a las propuestas por el orden capitalista.

Nuestra constitución y preocupaciones políticas-pedagógicas

Desde el año 2006se fue conformando un equipo de cátedra, investigación y extensión llamado «Movimientos sociales y educación popular latinoamericana» integrado por educadores-militantes, educadores-estudiantes (Zinger, Patagua y Villagra 2015), docentes de la cátedra de Educación no Formal[429]. Asumimos como encuadre de trabajo la perspectiva

428 En el año 2015 el movimiento Barrios de Pie-Jujuy, se fracciona. Una sección continúa trabajando bajo esta denominación y la otra da origen al Movimiento Social Norte Libre.

429 Hoy la tarea se complementa con el trabajo de docencia y extensión en la cátedra educación no formal, FHYCS-sede San Pedro

política-pedagógica de la educación popular (EP) latinoamericana y la epistemología crítica de la investigación acción participativa (IAP).

Este equipo abordó tres ejes de investigación: formación, infancias y trabajo-empleo. Las reflexiones que se comparten en las presentes jornadas surgen de la relación entre el campo de la formación y del trabajo, cuyo encuentro se produce al caracterizar y analizar los saberes presentes en los espacios educativos alternativos gestados por dos movimientos sociales de desocupados, urbanos y piqueteros en la provincia de Jujuy.

La relación entre el campo de la formación y del trabajo emerge de dos preocupaciones, la primera es histórica, la educación y el trabajo tienen una relación conflictiva fundante porque se han gestado al servicio del capitalismo; a la escuela, desde sus inicios, le fue conferida la tarea de educar para el trabajo y preparar para la industria. Como consecuencia de este carácter constitutivo se refuerzan la asimilación de la educación a la escolarización y el poder formador educativo al servicio de los sectores hegemónicos. De igual manera, producto de este carácter, el trabajo pierde su sentido creador.

Dada esta preocupación histórica nos preguntamos: ¿qué otros espacios y quiénes son los sujetos que nos remiten a encontrar formas alternativas al vínculo educación y trabajo? Recuperamos entonces el derrotero de experiencias educativas construidas por los movimientos sociales en Latinoamérica, Argentina y Jujuy, y los aportes que Gramsci y Freire le hace al campo pedagógico.

La segunda es una preocupación político-pedagógica que implica la posibilidad de pensar otras formas posibles de vinculación entre educación, formación y trabajo al interior de los MS, bajo el supuesto que en sus propuestas educativas se establecen vínculos que pueden contener sentidos críticos y emancipatorios. Los MS se convierten en Sujeto educativo, por lo tanto, sus espacios, acciones y reflexiones tienen una intencionalidad pedagógica, esto implica un cambio revolucionario respecto a cómo entender la educación y también a la forma de entender al movimiento (Zibechi, 2007: 31).

La vida de movimiento permite la revinculación de los espacios microsociales de la vida familiar, el trabajo, el tiempo de recreación, los espacios de formación política, entre otros; reunificando aspectos escindidos por las lógicas capitalistas. En esta producción cultural de vida de movimiento se construye una heterogeneidad de espacios educativos: asambleas y/o plenarios, talleres (costura, corte y confección, macramé, reciclado, tejido, bordado), micro emprendimientos (panaderías, bloqueras, fábricas textiles), propuestas educativas-culturales (bibliotecas y bachilleratos populares, radio comunitaria, talleres de música, saya, murga, circo, apoyo escolar) y repertorios de luchas (marchas, piquetes, acampes, cortes de rutas).

Asumir que el movimiento es un sujeto educativo nos acerca a una concepción del trabajo que lo entiende como «una actividad humana encaminada a un fin, siendo el ser humano, en su calidad de trabajador, el sujeto de tal actividad, se constituye en sujeto productivo» (Hinkelammert y Mora, 2003: 10) y a una noción crítica-política de formación que enfatizan la existencia dialéctica entre sujeto y sociedad, «la formación es entendida como la resultante de

la articulación entre procesos históricos y procesos individuales, los primeros operan como procesos condicionantes y los segundos como procesos de significación de la formación del individuo» (Lizárraga Bernal, 1998: 151).

Nuestro enclave territorial

Dada las condiciones excluyentes del modelo neo liberal neo conservador y la amplia conformación de múltiples pobrezas es significativa la organización de diversos actores sociales, urbanos, campesinos, indígenas, feministas, desocupados, estudiantiles, artísticos, entre otros.

Jujuy es provincia periférica, ello implica que su economía y producción, como ciertas dinámicas poblacionales, definición de políticas públicas, acceso a los bienes culturales, entre otros, están subordinadas a las definiciones de las áreas centrales del país y del mundo. Las políticas neoliberales sostenidas en estas lógicas centro-periferia consolidan en Jujuy un modelo de producción primario y dependiente, como consecuencia la provincia sufre de manera directa las consecuencias nefastas de las dinámicas económicas impuestas por los ritmos neoliberales, que consecuentemente tienen su impacto (recorte, achicamiento, clausura, entre otros) en las políticas públicas.

A su vez, Jujuy es una provincia de continuos epicentros de levantadas, alzamientos y movilizaciones de amplios sectores de la población, desde el Malón de la Paz en la década de los cincuenta, pasando por las columnas de desocupados en la década de los noventa (quienes destituyeron a cuatro gobernadores) hasta la conformación de dos de los más grandes movimientos reconocidos a nivel nacional: Tupac Amaru y Tupaj Katari.

De este heterogéneo campo de organización de los sectores populares, nos detendremos en el análisis de los movimientos sociales urbanos de desocupados y piqueteros que son caracterizados por Svampa (2005) por los siguientes rasgos: identidad territorial, primacía de la acción directa, democracia asamblearia y demanda de autonomía.

Los nuevos MS «referencian a una construcción socio-histórica colectiva en la que participan grupos que experimentan la explotación, la desposesión, la opresión y la dominación» (Seoane, Algranati, Taddei, 2010: 5) de ahí que luchan tanto por los recursos materiales como por los recursos simbólico-culturales.

En el caso de la provincia de Jujuy algunos de los movimientos sociales que surgen a partir de este periodo son la biblioteca popular niños pájaros, el movimiento Tupak Amaru, Movimiento Tupaj Katari, Barrios de Pie, Bachillerato popular Maimara.

Aproximaciones[430] *al análisis de los saberes de la formación y el trabajo en movimientos sociales*

Los saberes no son estáticos ni están exento de una permanente recreación, las prácticas otorgan historicidad (Martinic, 1985), el saber supone, por lo tanto, una teoría, una

430 El presente apartado recupera algunas reflexiones del capítulo "La formación y el trabajo en movimiento. Saberes alternativos en dos movimientos en Jujuy" Patricia Evangelina Patagua y Sabrina Zinger en Investigando economías solidarias (acercamientos teórico-metodológicos)
Enrique Santamaría, Laura C. Yufra y Juan de la Haba (eds.)

intervención social y una elaboración de un proyecto de sociedad. El saber implica una dimensión cognitiva, ética, estética y técnica. Alguien sabe, por que comprende, interpreta y explica, además, acciona y tiene otras relaciones interpersonales y políticas (De Souza, 2008).

Específicamente nos detenemos en el análisis de los saberes presentes en los espacios de asambleas y plenarios –entendidos por sus integrantes como espacios privilegiados de toma de decisiones, donde se procura decir la palabra y hacerla circular– y los espacios de talleres –definidos como espacios de formación, de enseñanza y aprendizaje de habilidades artísticas, culturales, deportivas, en estos talleres los roles de educador y educando son rotativos, aunque se distingue el rol de quien coordinada la actividad por ser quien conoce con experticia el saber hacer enseñado–.

Nos remitimos, entonces, a dos campos problemáticos que hacen a los saberes:

I- la construcción de saberes socialmente productivos: Recuperamos la noción de saberes socialmente productivos (SSP) como «saberes que son importantes para el movimiento, para la reproducción del mismo y de sus actividades. Para ser socialmente productivos, requieren ser vividos como significativos, valiosos, necesarios o útiles por los agentes de las prácticas pedagógicas» (Puiggrós y Sollano, 2009: 24).

A partir de esta categoría nos preguntamos: ¿cuáles son los SSP que se aprenden y se enseñan en los espacios de talleres y de asambleas? ¿Cuáles son los saberes necesarios para la formación de trabajadores desocupados en el marco de espacios educativos de movimientos sociales? ¿Cuáles son los SSP que contribuyen con un campo cultural contra hegemónico?

II- los saberes formadores de subjetividades rebeldes (Rigal y Zinger, 2018: 10). y ciudadanías críticas: Tal como mencionamos los saberes de la organización y del trabajo colectivo permitieron una redefinición de la política en tres terrenos: en el interior de las organizaciones a través de los modos asamblearios y plenarios, en el seno de las barriadas y asentamientos y en los vínculos activos sostenidos con los gobiernos. A estos frentes debe agregarse aquellos aprendizajes construidos a través de la apropiación de los saberes subjetivos, formadores de subjetividades rebeldes y de ciudadanías participativas, de ahí que nos preguntamos ¿Cuál es el potencial de los espacios de trabajo para la formación de otros sujetos y de otras sociedades? ¿Cuál es el lugar de la cotidianeidad y de las relaciones micro-sociales?

Bibliografía

De Souza, João Francisco (2008): «Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable». Revista Internacional Magisterio, núm. 23, pp. 8-13.

Hinkelammert, Franz J. y Mora Jiménez, Henry (2003): «Por una economía orientada hacia la vida». Economía y Sociedad, núms. 22 y 23, pp. 5-29.

Lizárraga Bernal, Alfonso (1998): «Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica». Revista de Tecnología Educativa, vol. 13, núm. 2, pp. 155-190.

Martinic, Sergio (1986): Saber popular. Notas sobre conocimientos y sectores populares. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Puiggrós, Adriana y Gómez Sollano, Marcela (2009): «Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio». En: Marcela Gómez Sollano, Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate, México: UNAM, pp. 23-37.

Rigal, Luis y Zinger Sabrina (2018): «Sociología de la educación y pedagogías críticas. La condició de rebelde como necesidad para enfrentar los nuevos desafíos». Encuentro de Cátedras de Sociología de la Educación. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 5 y 6 de abril de 2018.

Seoane José, Algranati, Clara y Taddei, Emilio (2010): «Principios y efectos de los usos recientes del término «movimiento social». A propósito de las «novedades» de la conflictividad social en América Latina». II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. «Movimientos sociales, procesos políticos y conflicto social. Escenarios de disputa». Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, del 19 al 20 de noviembre del 2010.

Svampa, Maristella (2005): La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo. Buenos Aires: Taurus.

Zinger, Sabrina; Patagua, Patricia Evangelina y Villagra, Mariela (2015): "La formación de educadores Populares aportes al campo Pedagógico". Jornadas regionales de investigación en Humanidades y Ciencias sociales. Jujuy. Universidad Nacional de Jujuy. Setiembre de 2015

Zibechi, Raul (2007): «Los movimientos sociales como espacios educativos». En: Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento, Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pp. 29-37.

POSTERS

CERPACU – Instituto para el Rescate y Revalorización del Patrimonio Cultural

CERPACU

Instituto para el Rescate y Revalorización del Patrimonio Cultural

Directora: Mg. Olga Sulca
Integrantes: Mg. Zulma Segura (Secreataria y responsable del área Lingüística Social, Procesos Comunicacionales y Educación), Aux. Estudiantil: Agustina Victoria. Docentes investigadores: Mg. Mirtha Costas, Psic. Natalia Quiroga, Antrop. Lucila Galíndez, Lic. Silvana Medina. Asesores científicos: Psic. Josefina Racedo, Dra. Isabel Requejo.

Áreas:

- Patrimonio cultural, organizaciones socio-culturales e identidad
- Lingüística Social, procesos comunicacionales y educación
- Memoria comuitaria, cultura y literatura populares

Objetivos generales:
1) Rescatar las producciones vigentes en la Provincia de Tucumán y en el NOA.
2) Revalorizar las manifestaciones culturales que constituyen dicho patrimonio y su importancia en la conformación de la identidad y de la cultura nacional.
3) Investigar sistemáticamente, desde un abordaje multidisciplinario, los aspectos esenciales de la producción cultural aún vigente en zonas rurales, suburbanas y urbanas de la provincia y la región.
4) Promover convenios con organismos oficiales y privados para encarar proyectos conj

Breve reseña:
Fundado en en 1985 por la Psic. Josefina Racedo, quien cumplió el rol de directora hasta el año 2014. Desde un primer momento, el Instituto emprendió la tarea científica al servicio de la cultura popular, a partir de las múltiples problemáticas en torno al patrimonio cultural y la identidad de la Región NOA. Desde 2014 hasta 2018, fue dirigido por la Dra. Isabel Requejo, la cual actualmente coordina el convenio con la Universidad Marta Abreu en Santa Clara (Cuba). A partir de 2019, es dirigido por la Mg. Olga Sulca.

Producciones:
- Ciclo de cine debate: Pueblos Originarios, 9 de octubre de 2018. FFyL - UNT
- Registro audiovisual y diálogo con docentes y estudiantes, Esc. N° 28 Tafí del Valle. 11 y 12 de octubre de 2018.
- Jornada cultural: Día de Muertos,, 1 de noviembre de 2018, FFyL - UNT
- Mesa Panel: Discriminación racial y Educación Superior, 21 de marzo de 2019, FFyL - UNT, Auspiciada por Cátedra UNESCO.
- Conversatorio: La construcción de nuevos paradigmas indígenas en laEducación Superior e investigación (caso boliviano), 3 de mayo de 2019, FFyL - UNT
- Proyecto de investigación "Autorías de la palabra-pensamiento en niños y adolescentes de Tucumán (Argentina) y Santa Clara (Cuba), convenio entre la Universidad Nacional de Tucumán y la Universidad Marta Abreu, dirigido por la Dra. Gema Mestre Varela y co-dirigida por la Dra. María Isabel Requejo.

Trabajo Doméstico y prácticas de cuidado ¿Innovación o persistencia de representaciones sociales genéricas tradicionales?

TRABAJO DOMÉSTICO Y PRÁCTICAS DE CUIDADO: ¿INNOVACIÓN O PERSISTENCIA DE REPRESENTACIONES SOCIALES GENÉRICAS TRADICIONALES?

- **Raúl Luis Arué**, cátedra de Sociología, Facultad de Filosofía y Letras UNT.
- **María Gabriela Córdoba**, IHPA y cátedra de Sociología, Facultad de Filosofía y Letras UNT.
- **Zulma Segura**, CERPACU, Facultad de Filosofía y Letras UNT.
- **Exequiel Eduardo Arias**, Becario CIN, Facultad de Filosofía y Letras UNT.

Contacto: cordobamg@gmail.com

1 INTRODUCCIÓN, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DEL TRABAJO

Desde el área de estudios de género del proyecto PIUNT H644/2 "Identidad, ciudadanía y diversidad cultural: sus prácticas y representaciones desde la mirada local", hemos desarrollado una investigación en torno a las rupturas y continuidades en las prácticas y roles de género -así como en las representaciones que las sustentan- producidas en el trabajo doméstico reproductivo de los tucumanos, frente a la masiva incorporación de la mujer al ámbito laboral y productivo.
Aunque las transformaciones en la economía y en el mundo laboral ponen en cuestión las representaciones tradicionales en cuanto a la definición de los roles de género, esa puesta en debate a nivel de las representaciones no pareciera tener un correlato en las prácticas concretas cotidianas que ocurren al interior de la familia. Los estudios revisados dan cuenta de la persistencia de modelos tradicionales o, en el mismo
sentido, de una "revolución estancada" en cuanto a la división del trabajo al interior del hogar y en referencia al trabajo reproductivo y el cuidado de los niños.
El propósito que nos rigió fue **analizar la existencia de posibles cambios en los actores locales, tanto de las representaciones como de las prácticas concretas del trabajo doméstico**, en un amplio abanico de situaciones que permitieran caracterizar los diferentes niveles socioeconómicos y distinguir entre hogares con un único proveedor y con dos proveedores.

2 METODOLOGÍA / DOCUMENTACIÓN / MATERIALES

Se trata de una **metodología cualitativa**. El trabajo de campo se desarrolló fundamentalmente en la segunda parte del 2018 en nuestra provincia, en sectores urbanos y periféricos del Gran San Miguel de Tucumán. Empleando como técnica de recolección de información las entrevistas semiestructuradas se realizaron más de 80 entrevistas a uno de los miembros de familias nucleares completas con niños pequeños (al menos uno de no más de siete años), con el fin de tener un amplio abanico de tareas domésticas y de cuidado de niños a estudiar, replicando la investigación realizada por Catalina Wainerman (2007) pero adecuando el instrumento a nuestros objetivos.
En las entrevistas se abordaron, además de cuestiones que permitieran caracterizar al grupo familiar, preguntas concernientes a las diferentes responsabilidades asumidas por los miembros de la pareja en referencia a las tareas cotidianas y ocasionales del mantenimiento del hogar y del cuidado de los niños, las posibles ayudas que reciben, las actitudes de la pareja para las tareas mencionadas, las posibilidades de asumir responsabilidades frente a emergencias familiares, y las representaciones sociales construidas sobre los diferentes espacios del hogar.ntes niveles socioeconómicos y distinguir entre hogares con un único proveedor y con dos proveedores.

3 RESULTADOS

Los varones participan muy poco o nada de las actividades domésticas cotidianas, es decir, se abstienen de hacer las camas, limpiar la casa, organizar la limpieza, lavar la ropa y planchar, tareas que consideran como no masculinas. Esto no supone que sean las mujeres las que realicen esas tareas en su totalidad, ya que muchas son delegadas en los hijos mayores o en el servicio doméstico, aunque ellas continúan con el gerenciamiento y la responsabilidad de lo doméstico. La 'ayuda' masculina, cuando aparece, tiene un carácter eventual siempre supeditada al trabajo productivo que sigue siendo la principal responsabilidad de los varones.
En grupos familiares donde ambos miembros de la pareja parental son proveedores, sí se registra una modificación en la legitimidad de las representaciones sociales tradicionales, aunque esto no se corresponde con prácticas concretas de co-responsabilidad en el hogar. Aunque la mayoría de los varones se representan como co-protagonistas dentro del hogar y más frente a la crianza de los hijos, el manejo práctico de la casa y el cuidado de los niños continúa siendo responsabilidad femenina, aún en el caso de las mujeres que salen a trabajar a tiempo completo. La mujer es la que debe buscar cómo conciliar empleo y cuidado infantil, pues el fuerte anclaje subjetivo de los roles patriarcales y de la representación mujer- madre impide el pensar y ejecutar un arreglo parental diferente.
En cuanto a los espacios del hogar, si bien en la mayoría de las entrevistas se sugirió que no había espacios propiamente "femeninos" o "masculinos" si surge una tendencia a asociar la responsabilidad de la realización de las tareas del hogar y por tanto los espacios en donde estas se realizan a lo femenino, mientras que los espacios masculinos se asocian al desarrollo de actividades de recreación, con o sin los niños, que los "aparten" de las preocupaciones del mundo laboral: ver TV, jugar a la "play", desarrollar "hobbies", etc.

4 CONCLUSIONES

En nuestro contexto local, los modos de inserción de los varones al interior del hogar y de la vida familiar no han sido equitativos en relación con los modos de inserción de las mujeres en la vida laboral extra-doméstica.
A pesar de los cambios sociales acaecidos, los arreglos sociales binarios tienen aún efectos concretos y materiales en los tucumanos. La persistencia y la legitimación del modelo tradicional de representaciones sociales, que presenta al varón como proveedor y a la mujer como encargada de las tareas ligadas a la reproducción, continúa vigente en el imaginario de los entrevistados, fundamentalmente en aquellas familias de sectores menos favorecidos -aun cuando la mujer se encuentre incorporada al mundo laboral-, y en los hogares en donde el varón continúa siendo el único proveedor, en cualquiera de los diferentes niveles socioeconómicos indagados.
Sólo se observa una modificación, más a nivel de las representaciones que de las prácticas, en hogares de nivel socioeconómico medio o superior en donde ambos miembros de la pareja son proveedores, aunque, en última instancia, por ejemplo, ante la situación de pedir permiso en el trabajo frente a una emergencia familiar, la responsabilidad sigue siendo mayoritariamente de la mujer.

PERCEPCIONES SOCIALES SOBRE TITULARIDAD Y EJERCICIO DE DERECHOS Y SU VINCULACIÓN CON LA EXCLUSIÓN SOCIAL: LAS COMUNIDADES EN RIESGO

Percepciones sociales sobre titularidad y ejercicio de derechos y su vinculación con la exclusión social: LAS COMUNIDADES EN RIESGO

Autoras: Lic. Gabriela González;Lic. Florencia Alonso; Lic. Lucía Granda; Lic. Julia Saldaño; Lic. Graciela Yaccuzzi; Lic. Hortensia Escobar; Lic. Belén Espeche; Abogada Cecilia Avellaneda. - **Proyecto PIUNT H613/2018**

Uno de los problemas más graves que enfrenta la provincia, el país y la región es el de la desigualdad social. En los últimos dos años, los niveles de pobreza se han incrementado agravando aún más la situación de grandes sectores de la población y generando condiciones que propician la exclusión social. En la medida en que la brecha entre los diferentes sectores sociales se agranda, más difícil resulta el funcionamiento social, crecen los prejuicios y la indiferencia por el otro en una sociedad en la que **prevalece el individualismo y se fragmentan cada vez más las tramas sociales solidarias.**

OBJETIVOS GENERALES

1. Estudiar cómo se perciben pobladores de zonas vulnerables en su condición de sujetos de derechos.
2. Estudiar y Analizar las relaciones establecidas con las instituciones públicas asociadas al ejercicio de derechos.

METODOLOGÍA

El trabajo se enmarca en la **metodología cualitativa**, y a partir de los datos empíricos recolectados se efectuara el análisis e interpretación a la luz de diferentes conceptualizaciones teóricas, enmarcadas en las corrientes críticas del derecho y del **constructivismo de Bourdieu.**

Las técnicas utilizadas y previstas son **observación**, **grupo focal**, **entrevistas grupales** según edad y género, y **entrevistas individuales** e **institucionales.**

HALLAZGOS

Grupo A: *Jóvenes (13 A 19 años/escolarizados Integrantes programa MDS)*

En primer lugar, consideran que los derechos son para todxs, y reconocen como derechos al cuidado familiar, a la expresión oral (hablar libremente), a la seguridad, a la protección, el alimento, el afecto, el respeto y el voto.

Cuando discriminan a cada derecho por separado, se hacen las siguientes asociaciones a palabras o conceptos:

Derecho a la libertad: decidir, tranquilidad, ser escuchados, tener derechos, circular.

Derecho a la identidad: el nombre y apellido, el DNI, el registro civil y el barrio.

Seguridad: protección, vulnerabilidad, drogas, barrio, inseguridad.

Justicia: denuncias, delitos, leyes, abusos, inseguridad, amenazas, violencia, peligro, discriminación.

Grupo B: *Mujeres (madres o con niños a cargo integrantes programa del MDS)*

Relacionaron los siguientes conceptos:

Cuidados parentales: responsabilidad, violencia, abandono, alcoholismo, droga, orfandad, cuidado fraternal, juegos, enseñar, derecho de los hijos.

Seguridad: inseguridad, circulación, geografía del barrio, jóvenes, vulnerabilidad, consumo de sustancias toxicas, impotencia, falta de respuesta institucional, ámbito familiar.

Libertad: ámbito privado, compartir, hablar, salir, decir lo que se piensa, estar sin los hijos. Ser escuchadas, escuela, oportunidad.

Justicia: injusticia, corrupción, demora, ineficacia, privilegios, jueces responsables.

En ambos grupos aparece la **vinculación entre el derecho** y cierta condición ideal que a veces aparece, y otras no, en el **comportamiento de los otrxs** (personas o instituciones). Se manifiesta recurrentemente la **queja frente al incumplimiento o mal funcionamiento de algunas instituciones** de la comunidad. Los grupos vincularon los derechos con palabras, así como con ideas cuya carga conceptual se asocian a los mismos.

La participación estudiantil, punto de partida para la construcción de la ciudadanía en la Escuela Secundaria de Tucumán

Autores:
Claudia Ferreiro
Paulina Cerisola
Adrián Amado
Ana Zabala
Carla Villanueva
Eugenia Decima
Celeste Castillo
Nazarena Abraham
Marcia Ovejero
Tucumán | 5, 6 y 7 de junio 2019
CONGRESO INTERNACIONAL
EDUCACIÓN Y POLÍTICA
en el camino hacia un Nuevo Humanismo
"La participación estudiantil, punto de partida para la construcción de la ciudadanía en la Escuela Secundaria de Tucumán"
Proyecto CIUNT H 610 (2018-2021)
Eje Temático: Comunicación, Identidad y Ciudadanía/ la cuestión identitaria
claudia.ferreiro@filo.unt.edu.ar
La ciudadanía es un concepto amplio de carácter socio-histórico y su definición esta ligada al tipo de sociedad y comunidad política que se promueve.
Metodología
Estudio explicativo: enfoque metodológico complementario (cuantitativo y cualitativo)
Población: escuelas secundarias de la provincia de Tucumán
Diseño muestral: 23 escuelas
Unidades de análisis: estudiantes del último año y los profesores
Perspectiva plurimetodológica:
- Técnicas de recogida de datos (encuestas/talleres/entrevistas semi-estructuradas/ observación documental, materiales curriculares)
- Métodos de análisis (estadísticos y de contenido cualitativo)
A partir de los hallazgos del proyecto de investigación PIUNT H/525
Los jóvenes se visibilizan como sujeto de derecho (en particular cuando se habla de expresión, participación y acceso a prácticas pro sociales)
Nuevas formas de participación juvenil (redes sociales/actividades deportivas, recreativas).
La escuela secundaria como:
1. Lugar de encuentro
2. Organizador de la vida estudiantil.
3. Horizonte de posibilidades
Este Proyecto:
Indaga los factores implicados en la participación estudiantil de la secundaria desde las prácticas educativas y desde su organización.
Se toman los aportes de las disciplinas: Educación, Política, Economía, Filosofía, Derecho, Sociología, Psicología e Ingeniería.
SOCIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO
PLAN DE TRABAJO Y RESULTADOS FACTIBLES
2018
Antecedentes y Marco Teórico
BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA- ELABORACIÓN DE ANTECEDENTES- DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS
2019
Trabajo de Campo
2020
Interpretación y Discusión
2021
Producciones Científicas y Académicas
Objetivos Generales
Explicar los dispositivos pedagógicos que operan en la participación estudiantil en la escuela secundaria.
Promover herramientas conceptuales y prácticas para la construcción de una ciudadanía activa con jóvenes de las instituciones educativas.
Despreciada
Latente
Activa
CIUDADANÍA
Participación Juvenil
Indicadores
PARTICIPACIÓN CIUDADANA
Mundial
Digital
Jóvenes
Cultura juvenil
Vida Democrática
Saberes Docentes
Formatos Pedagógicos
EDUCACIÓN SECUNDARIA
Gobierno Escolar
Prácticas Socioeducativas/ educativas
Organización institucional
Contribuye a la mejora de la participación y la vida democrática de los jóvenes en las escuelas.
Aporta a la meta "Educación de Calidad", de los objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) de las Naciones Unidas.

EL DESAFÍO DE LA INCLUSIÓN EN UN INSTITUTO DE GESTIÓN PRIVADA

El desafío de la inclusión en un instituto de gestión privada

Departamento de Investigación – Nivel Superior – Instituto Nicolás Avellaneda
Equipo:
Cecilia Aguirre (IDEHESI – CONICET – UBA cinesaguirre@yahoo.com.ar)
Martín De Boeck (CONICET – IEP – UNT martindeboeck@gmail.com)
José Luis De Piero (INVELEC – CONICET – UNT jldp1989@gmail.com)

Introducción

El presente trabajo presenta resultados preliminares de las tareas del Departamento de Investigación del Nivel Superior del Instituto Nicolás Avellaneda. Se trata de un trabajo que busca evidencias sobre las causas de la deserción en el Nivel Superior, en una primera instancia, y de analizar posibles motivadores para la permanencia.

El Instituto Nicolás Avellaneda es una destacada institución educativa publica de Gestión privada, domiciliada en calle La Rioja 1060 del barrio Villa Alem de la capital tucumana, que en marzo de 2013 ha cumplido 50 años de trayectoria. Su oferta se brinda en los cuatro niveles: Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, distribuidos en los tres turnos: mañana, tarde y noche. En el Nivel Superior se dictan carreras de Formación Docente en Informática, Biología y Matemática.

El Equipo Directivo está conformado por Rector-Vice-rector y Dirección de Estudios y el cuerpo docente de todas las carreras que está conformado por un total de 45 profesores.

Supuesto de Trabajo

Lo que planteamos como supuesto de trabajo: que los factores económicos son la causa principal para la deserción de los alumnos de las distintas carreras que se dictan en el Instituto Nicolas Avellaneda.

Además, el liderazgo en la gestión y la capacitación en competencias por parte de los docentes incide positivamente en la retención de alumnos.

Objetivos

Describir el estado de las trayectorias de los alumnos del Nivel Superior

Determinar los factores que afectan y condicionan negativa y positivamente las trayectorias educativas

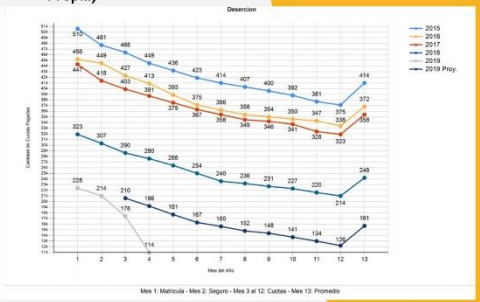
Proponer estrategias que fortalezcan los factores que inciden en la retención para neutralizar los factores negativos

Metodología

El presente trabajo responde a una metodología de tipo cuantitativa, semi-estructurada, por criterio de conveniencia, es una aproximación de tipo descriptivo-explicativa. El trabajo se realizó en dos etapas. Una primera instancia con encuestas a alumnos de la cohorte 2017 de las tres carreras que se ofrecen en el instituto, siendo en total 60 alumnos. Además, se relevaron otras encuestas diversas aplicadas a varios alumnos de la institución durante los años 2016-2018 en los primeros y últimos años de cada carrera. En la segunda etapa, se realizaron encuestas a los docentes y trabajos de capacitación en Capacidades Académicas y estrategias de gestión al total de 45 docentes del plantel. Se cotejaron los datos del Informe Integral Institucional 2017 y se tuvo como referencia la base de datos de matrícula de alumnos. La recolección se realizó durante los meses de junio y agosto de 2018. Se procesaron los datos y se elaboró un plan de trabajo para el período 2019 que contemplara los datos surgidos. Además, se realizaron entrevistas a los directivos para profundizar en el análisis y obtener una mirada institucional en los factores que inciden positiva o negativamente en las trayectorias.

Resultados

Tabla 1: Deserción período 2015 a 2019 (Fuente: Elaboración Propia)



Propuestas de mejoramiento

Programa de Mejoramiento de las Competencias Comunicativas
- Proyecto de mejoramiento de la competencia lectora en 1° año
- Proyecto de estrategias de lectura, escritura y oralidad en 3° año

Programa de Fortalecimiento Pedagógico
- Proyecto del café pedagógico interdisciplinario para 1° y 2° año
- Proyecto de Visita a la Feria de Ciencias para 1° año
- Proyecto de Diversidad en la Escuela para 4° año
- Proyecto de Nuevos Formatos Escolares: Interdisciplinario para todas las carreras.
- Proyecto de trayectorias educativas
- Proyecto Muestra Pedagógica

Proyecto Viaje de Campo para alumnos de Biología
Proyecto Olimpiada Matemáticas
Proyecto de Robótica
Proyecto de Narrativas pedagógicas

Conclusión

Respecto a lo relevado entre los alumnos, se identificó como principal causa de deserción la situación de crisis económica que atraviesa el país, caracterizada por un acelerado proceso inflacionario. Ante esta situación, se decidió suspender el cobro de la matrícula para el primer año, y brindar una mayor flexibilidad con las formas de pago, tanto del importe mensual como de montos adeudados. Además, se sustanció un convenio con las Fuerzas de Seguridad con un descuento del 50% para aquellos miembros de las fuerzas que deseen ingresar al profesorado en Informática.

Por último, la valoración positiva por parte del alumnado ante las estrategias centradas en competencias utilizadas por la mayoría de los docentes que conforman el plantel justifica su consideración como un factor de retención de alumnos. Por tal motivo, queda someter dichas prácticas a un proceso de autoevaluación colectiva, con el fin de difundir tales estrategias al total del plantel, y apuntalar su puesta en funcionamiento, con el fin de asegurar que la formación que brinda nuestra institución sea inclusiva y de calidad.

CARTOGRAFÍA DE LA CRISIS. EXPERIENCIA PEDAGÓGICA VINCULADA A PRÁCTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÁNEAS EN ZONAS VULNERABLES DE DOS CIUDADES DEL NOROESTE ARGENTINO

Cartografía de la crisis

Experiencia pedagógica vinculada a prácticas artísticas contemporáneas en zonas vulnerables de dos ciudades del noroeste argentino

Dra. Silvia Leonor Agüero (silvia.marat2000@gmail.com)
Lic. Bruno Juliano (brujuliano@gmail.com)
Lic. Ana Belén Rodríguez (anita.rodriguez09@hotmail.com)
Lic. Jose Guelardi (guelardijose@hotmail.com)

IBACEP (Instituto Binacional de Arte Contemporáneo y Espacio Público)
Cátedras Historia de las Artes plásticas III (Casa Central y DAPA)
Facultad de Artes Universidad Nacional de Tucumán

Proyecto PIUNT CE01 FAUNT **Arte contemporáneo y espacio público. Estudio crítico de las últimas tres décadas**

Investigadores colaboradores: Lic. Margarita Ponce de León. Equipo técnico de la Secretaría de Estado y Articulación Territorial del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Tucumán:Lourdes Azcona, Soiana Robledo, Patricia Marcella, Belén Moyano, Facundo Astudillo Agüero, Ana Eugenia Durgan.

Presentación

El presente trabajo revisa una experiencia pedagógica vinculada a prácticas artísticas contemporáneas en zonas vulnerables de dos ciudades del noroeste argentino, desarrollada por estudiantes avanzados de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán.

La propuesta surge de una inquietud genuina y compromiso social de la **Cátedra Historia de las Artes Plásticas III** —historia del arte moderno y contemporáneo—, de la Licenciatura en Artes Plásticas de dicha unidad académica, respecto a la implicancia de las universidades públicas con la comunidad en la cual se desenvuelve como institución educativa.

De esta manera, y a partir de un convenio con el proyecto de **Cocinas solidarias** del Ministerio de Desarrollo Social del Gobierno de Tucumán, se llevó adelante en el año 2017 un trabajo de campo en barrios retirados de la ciudad donde los estudiantes, en grupos de trabajo coordinados por los docentes y tutores externos, propusieron diversas instancias de encuentro y pensamiento con los vecinos implicados en el funcionamiento de las cocinas comunitarias —en su mayoría mujeres— que posibilitan la alimentación de sus familias.

Finalmente, todos los implicados trabajaron en la concreción de proyectos artísticos contemporáneos, donde los imaginarios sociales se materializaron como señalamientos de una situación sociocultural relegada, que se vió perjudicada en los últimos años por la reactivación de políticas neoliberales en nuestro país.

Cabe mencionar que este trabajo se concretó en el marco de las **Jornadas Estudiantiles de Artes**, evento anual organizado por la Cátedra Historia de las Artes Plásticas III (FAUNT), que fomenta y acompaña, hace ya 20 años, proyectos de investigación, extensión y producción de estudiantes universitarios.

Metodología

El proyecto implicó cuatro instancias que se articularon y redefinieron entre sí:

1. Un trabajo de investigación escrito en torno a la presencia del gesto político en las producciones artísticas delos siglos XIX, XX y XXI.
El mismo buscó indagar en la presencia del gesto político en las producciones artísticas de los siglos implicados, configurando un cuerpo de obras significativas en este sentido.

2. Un trabajo de campo en torno a una problemática social contemporánea.
Para esta instancia, los estudiantes trabajaron en 11 cocinas comunitarias ubicadas en diversos puntos de nuestra provincia, tanto en Capital (Barrio San Ramón, Barrio San Nicolás, Barrio San Cayetano, Barrio Alejandro Heredia, Barrio La Gaceta y Barrio San Miguel) como en Aguilares, Tafí Viejo y Alderetes. El trabajo consistió en la recolección de datos significativos que posibilitaran un acercamiento y diagnóstico del espacio en cual se concretarían los ensayos de obras. Los mismos fueron obtenidos a través de entrevistas, encuestas, fotografías, videos, anotaciones, registros del espacio e infraestructura, disponibilidades, descripciones del contexto y la comunidad.

3. Un ensayo de obra de sitio específico.
Cada grupo de trabajo concretó luego, en los espacios relevados, un proyecto vinculado a las prácticas artísticas contemporáneas, visibilizando una cartografía invisibilizada en la topografía de nuestra provincia.

4. Un plenario abierto.
Una vez finalizadas los ensayos de intervenciones artísticas, se convocó a un plenario abierto a la comunidad donde se presentaron y discutieron los proyectos concretados.

Conclusiones

El proyecto —que implicó a más de 70 estudiantes avanzados, 5 docentes e investigadores de dos cátedras y a 6 miembros del equipo coordinador de Cocinas solidarias— procuró restaurar las desacreditadas utopías de las vanguardias artísticas, que pretendían acercar el arte a la vida. En esta renovada cercanía, los intercambios sociales generados en el proceso de producción artística promovieron el interés y el compromiso los todos los participantes que, asumidos como sujetos creativos, enunciaron un posicionamiento que visibilizó un trabajo colaborativo muchas veces relegado del espacio social. Así, más allá de la formalización de una obra artística, se hacen manifiestas en estas acciones emancipadoras desde el arte, instancias de participación colectiva, compromiso ciudadano e instauración de nuevos y renovados vínculos humanos.

TALLER DE TEATRO EN INGLÉS: UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN INTEGRAL PARA ALUMNOS UNIVERSITARIOS

TALLER DE TEATRO EN INGLÉS:
UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN INTEGRAL PARA ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Viviana Nieman (UNT) vivinieman@hotmail.com
Cecilia Saleme (UNT) saleme.cecilia@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El Taller de Teatro en Inglés permite un **abordaje holístico** a la lengua inglesa a través de la lectura, análisis y producción de una obra de teatro en inglés. La modalidad de Taller permite realizar una introducción a la formación actoral, la proyección y cuidado de la voz, la expresión corporal y gestual, y la presentación oral ante un público espectador. Los aprendientes fortalecen su **formación integral** como profesionales de la lengua inglesa por cuanto reafirman la necesidad y la práctica de una pronunciación clara y aseguran estructuras gramaticales con diferentes niveles de complejidad. Además participan de debates sobre los significados representados en los textos que contribuyen a la construcción de la identidad cultural anglófona. Con un **enfoque transdisciplinario** incursionan en los aportes de otras artes al resolver las necesidades de sonido, música, luces, vestuario, maquillaje, ya que el teatro es integrador, colectivo y artesanal. **El aprendizaje a través de una actividad lúdica resulta de carácter cognitivo además de ético-moral, emocional y social.**

OBJETIVOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES Y AFECTIVOS-SOCIALES

- Analizar aspectos literarios, culturales, socio-históricos y pragmáticos del texto dramático.
- Resolver problemas relacionados con la producción y puesta en escena: diseño de vestuario y escenografía, luces, musicalización, efectos especiales, programas.
- Practicar las cuatro competencias lingüísticas (habla, escucha, lectura y escritura), prestando especial atención a aspectos de pronunciación, entonación y estructuras sintácticas.
- Estimular el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas.
- Desarrollar habilidades sociales necesarias para el trabajo colaborativo en equipo: aceptación, respeto, participación activa, valoración del otro.

HIPÓTESIS

La práctica teatral es un recurso pedagógico vivencial, fecundo y efectivo, en la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera para alumnos universitarios.

METODOLOGÍA

CRONOGRAMA DE TRABAJO

- Encuentros semanales de 3 horas durante un año académico.

PARTICIPANTES

- Alumnos y/o egresados de la carrera de Inglés con diferentes niveles de competencias lingüísticas en inglés como lengua extranjera.

ACTIVIDADES

- Lectura silenciosa y en voz alta.
- Ejercicios de memorización y mnemotécnicas.
- Ejercicios de caldeamiento vocal y corporal, desinhibición e integración.
- Ejercicios de articulación y proyección de la voz.
- Ejercicios de improvisación.
- Observación de la comunicación no verbal (gestos, mímica, indumentaria, expresiones faciales y posturas corporales).
- Exploración del espacio escénico y ubicación de objetos.

RESULTADOS

Al finalizar su participación en el taller, los aprendientes logran:

- Actualizar los elementos lingüísticos y extra lingüísticos que participan en la **competencia comunicativa** del inglés como lengua extranjera.
- Adquirir una gran cantidad de **información sociocultural** del inglés como lengua extranjera en el sentido sociológico y antropológico (creencias, actitudes y costumbres, valores).
- Aprender en un proceso interactivo y lúdico, con una **práctica vivencial** que representa un material significativo para la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- Ejercitar **actitudes perceptivas múltiples**, ya que el arte dramático provoca constantemente la imaginación y puede transformar los procesos cognitivos de razonamiento y resolución de problemas.

CONCLUSIONES

El hecho teatral es integrador, colectivo y artesanal. Intervienen directores, actores, cuerpo técnico y el público espectador. El trabajo colaborativo y en equipo permite reforzar roles y potencialidades individuales para alcanzar objetivos grupales. El proceso de todas las etapas previas a la escenificación y la puesta en escena de una obra resulta en una experiencia que desafía las fronteras de la educación ya que modifica conceptos y metodologías imbricados en un academicismo hermenéutico tradicional. La actividad favorece la preparación del individuo como futuro profesional del inglés como lengua extranjera en una sociedad cambiante que le depara funciones de docencia, extensión e investigación.

CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN Y POLÍTICA
en el camino hacia un Nuevo Humanismo

Fortalecimiento de las prácticas tutoriales en la carrera de Ciencias de la Educación y en los Profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT

CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN Y POLÍTICA en el camino hacia un Nuevo Humanismo

SCAIT Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica

Universidad Nacional de Tucumán

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

"Fortalecimiento de las prácticas tutoriales en la carrera de Ciencias de la Educación y en los Profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT".

Proyecto de Investigación SCAIT H-604 (2018-2019)

DIRECTORA: Mg Gladys Caram - gladcam@hotmail.com || **CODIRECTORA:** Psic. Marta Naigeboren de Guzmán - martaguzman@arnet.com.ar
AUTORES: Mg. Analia Pizarro de Raya – apizarro04@gmail.com - Mg. Silvina Bordier - silvinabordier@yahoo.com.ar - Prof. Mariana Gil – mgmdea@hotmail.com
Psic. Maximiliano Curi – psic.mcl@gmail.com - Ing. Cosme Rocchio – proy_h604@googlegroups.com - Prof. María José Ale – mjale.9.5@gmail.com
Prof. Julieta Beatriz Dávila julietadavila18@gmail.com- Prof. Mariana Pedraza-mariana.g.pedraza@gmail.com - Prof. Ivanna Mabel Sotelo – soteloivanita@gmail.com
Srta. Viviana Diaz - viviandiaz311@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Se plantea la necesidad de fortalecer las propuestas de intervención tutorial a partir de la orientación, guía y acompañamiento a los estudiantes, que cursan estudios superiores y la atención a las dificultades que inciden en sus trayectorias académicas en el Nivel Universitario. Teniendo en cuenta las características actuales del escenario social e histórico, se ha puesto énfasis en el valor de las funciones docentes de orientación educativa en la Universidad.

En este marco, se analizan las trayectorias de aprendizaje de los alumnos que cursan la carrera de Ciencias de la Educación y de los Profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Se busca fortalecer las prácticas docentes, a través de la figura del profesor tutor, entendido como aquel profesional que articula estrategias de orientación y apoyo para ayudar a los jóvenes a transitar, sin tantos escollos, por la carrera elegida. A su vez, revalorizando las acciones tutoriales como una propuesta de intervención inclusiva, que favorece un mejor desenvolvimiento de los alumnos, frente a las múltiples exigencias del medio (Carlino, 2006).

OBJETIVOS GENERALES

Analizar las dificultades que presentan en sus trayectorias académicas los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación y de los Profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT; fortalecer las prácticas tutoriales en ambas carreras.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ampliar y profundizar el marco teórico y las propuestas existentes sobre las funciones y características del docente tutor en la Universidad.
- Identificar las dificultades más frecuentes que presentan los alumnos, en sus trayectorias académicas, fortaleciendo las propuestas de intervención tutorial.
- Propiciar el desarrollo de espacios de prácticas tutoriales en la Facultad de Filosofía y Letras UNT.

METODOLOGÍA

Por la naturaleza del objeto de investigación, se adoptó una metodología con un enfoque predominantemente cuali-cuantitativo, combinándose diversas estrategias de recolección y análisis de información.

Respecto al escenario: el estudio se focalizó en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, específicamente en la carrera de Ciencias de la Educación y en los distintos Profesorados que se cursan en la facultad.

En cuanto a la población: se trabajó con estudiantes ubicados en el Ciclo Básico y Superior de las respectivas carreras.

En relación a la obtención de información, se sustentó en una pluralidad de técnicas a saber:

A) Realización de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y no estructuradas a los destinatarios consignados.

B) Búsqueda y análisis bibliográfico, a fin de profundizar el marco teórico, a partir de las dificultades más frecuentes que presentan los alumnos en sus trayectorias académicas, y fortalecer propuestas de intervención desde el rol del docente tutor.

Respecto al análisis de los datos: para los de tipo cuantitativo, se empleó el Método Estadístico - Descriptivo; y para los cualitativos, se trabajó en base a los lineamientos procedimentales del Método Comparativo Constante, desarrollado por Glaser y Strauss.

RESULTADOS

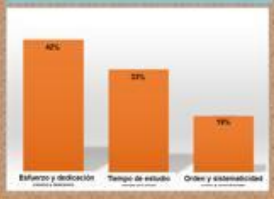
Centrándonos en el punto neurálgico de la investigación, a la hora de los exámenes parciales y finales los resultados fueron:

- En cuanto a los ***logros***, un 42% de los estudiantes atribuye el cumplimiento de sus metas al esfuerzo y la dedicación, conjugándose con un 33% atribuido al tiempo dedicado al estudio, y complementándose con un 19% atribuido al orden y la sistematicidad.
- En cuanto a las ***dificultades***, un 35% de las respuestas indican la falta de tiempo, y un 27% la falta de comprensión.

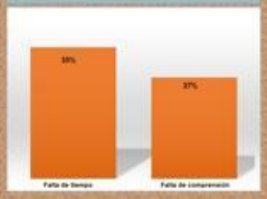
Por otro lado, si nos centramos en las ***características de un docente orientador***, vemos claramente que las respuestas se inclinan por la capacidad de explicar claramente y de proponer ejemplos (15%), de diálogo y escucha (14%), la generación de espacios de debate y reflexión (12%), y la capacidad de promover la comprensión (10%).

Por último, se identifican como **aspectos que ayudarían a los alumnos a avanzar en su carrera**: demanda trabajos prácticos similares a las evaluaciones (22%), orientaciones específicas sobre formas de estudiar y revisar la bibliografía (18%); mayores instancias de observaciones y prácticas en el ámbito educativo (13%) y mayores orientaciones sobre las problemáticas propias del campo profesional (11%).

FACTORES QUE INFLUYEN EN LOS LOGROS ACADÉMICOS



PRINCIPALES DIFICULTADES QUE INFLUYEN EN LOS LOGROS ACADÉMICOS



ASPECTOS QUE AYUDARÍAN A AVANZAR EN LA CARRERA

CONCLUSIONES

Se infiere que, para los estudiantes encuestados tanto el esfuerzo como la dedicación personal y el tiempo constituyen los factores que tienen mayor influencia en sus aprendizajes El "tiempo" aparece como una de las dificultades más importantes, según los alumnos, para el avance en los estudios; también se observa que se registran otras variables como la "comprensión", aunque en una proporción minoritaria.

De todo ello se deriva la necesidad de orientar a los alumnos en lo referido "al buen uso del tiempo", atendiendo no tanto a la cantidad sino a la calidad de su uso. Se puede inferir que los docentes universitarios no siempre favorecen procesos metacognitivos, pero sí brindan orientaciones para avanzar en los estudios.

En cuanto al acompañamiento de sus pares un mayor número de alumnos considera que el estudio con sus compañeros ayuda a la comprensión de temas abordados en clases. También se valora la capacidad de diálogo y escucha de los docentes que favorecen un vínculo favorable y un clima positivo de participación en las aulas y espacios de consulta.

PROPUESTA

Institucional: colaboración y articulación con el Programa de Acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, que se implementa actualmente en la Facultad:

- Aportes para la organización de un futuro Sistema de Tutoría en la Facultad
- Acompañamiento en las trayectorias de alumnos del Plan 98 de la carrera de Ciencias de la Educación.

Equipos docentes de las cátedras: asesoramiento para el desarrollo de la función del docente tutor en las distintas cátedras.

Algunas líneas de acción que se están llevando a cabo desde las cátedras participantes en el Proyecto de Investigación.

- Construcción de espacios de metacognición, para promover procesos de autorreflexión y autoevaluación atendiendo a las trayectorias de aprendizaje tanto individuales como grupales.
- Atención personalizada a los alumnos con dificultades.
- Articulación y coordinación de acciones con los equipos docentes de las distintas cátedras del mismo año de la carrera.
- Orientación para la toma de decisiones sobre la futura inserción laboral, atendiendo a las diferentes áreas de desarrollo profesional.